Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470891
Centre d'intérêt: 220

Stevenson, Judi.

Qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les jeunes femmes / Judi Stevenson. -- Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, [1993?].
39 p. ; 28 cm. -- (Les Documents de réflexion A cappella)

Titre de départ. La couv. porte en outre: A cappella. Bibliogr.: p. 31-35.

ISBN 0-88989-274-1

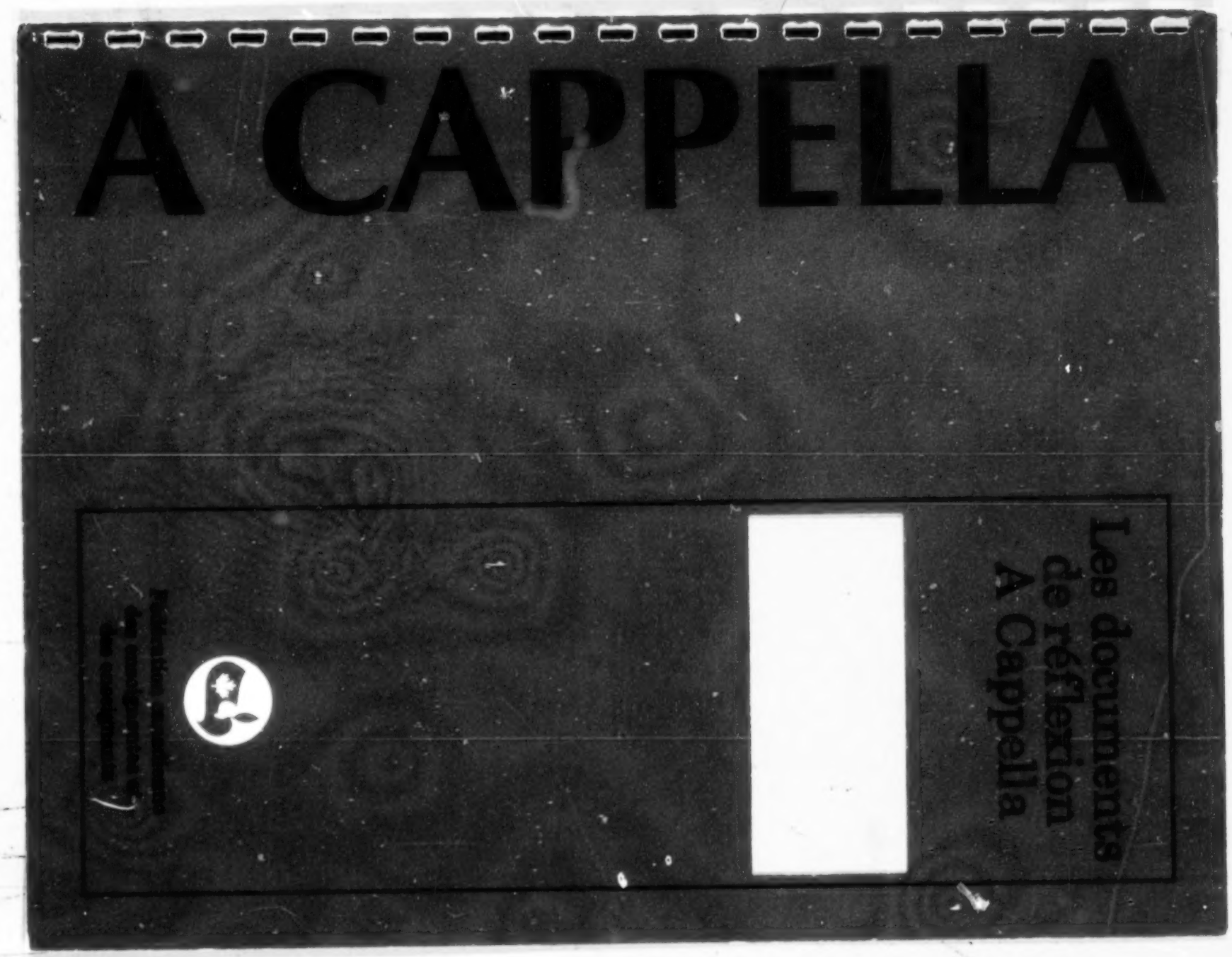
Vedette(s)-secondaire(s): Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

Descripteur(s): Qualité de l'éducation * Vie scolaire * Fille * Adolescent * Programme d'études * Relations maître-élèves * Relations interpersonnelles * Rôle sexuel * Sexisme * Opinion de l'étudiant * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Canada

Ce document aborde trois éléments dont doit tenir compte toute étude de la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles, vue sous l'angle de l'égalité des sexes: le programme scolaire, les relations avec les enseignants, les relations avec les autres élèves et plus particulièrement avec les garçons. Il propose cinq stratégies pour améliorer la situation des filles.

Type de document:


A CAPPELLA
Les documents
de réflexion
A Cappella

94-70891

Les documents de réflexion A Cappella :

- *L'estime de soi chez les adolescentes*
  par Peggy Edwards
- *Qualité de l'éducation et vie scolaire*
  par Judi Stevenson
- *Dangers et plaisirs pour les adolescentes : Rapport sur les jeunes femmes et la sexualité*
  par Karen Dubinsky, Ph.D., et Susan Belyea
- *Mettre un terme à la violence dans la vie des adolescentes : Un défi pour les écoles et la collectivité*
  par Peter Jaffe, Ph.D.
- *Égalité des sexes : Perceptions des adolescentes d'aujourd'hui*
  par Rolande Soucie
- *Carrières et projets d'avenir des adolescentes canadiennes*
  par Liz Sayer, Ph.D.

Documents de réflexion :
5 $ chacun + TPS
25 $ la série de 6 documents + TPS

Pour obtenir des exemplaires des documents ou des renseignements sur le projet A Cappella, veuillez communiquer avec la :

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
110, avenue Argyle
Ottawa (Ontario)
K2P 1B4
(613) 232-1505
Télécopie : 232-1886

Qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les jeunes femmes

Judi Stevenson

Les documents de réflexion A Cappella ont été commandés pour appuyer le travail des réseaux A Cappella qui existent maintenant dans chaque province et dans les deux territoires. Les documents s'inscrivent dans le cadre de la deuxième étape du projet A Cappella sur la qualité de la vie des jeunes filles, parrainée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) et financée par Tambrands Canada Inc., la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et plusieurs organismes et ministères du gouvernement fédéral (voir l'annexe A).
Pour obtenir des renseignements sur le réseau A Cappella dans votre région, veuillez communiquer avec votre organisation provinciale ou territoriale de la profession enseignante (voir l'annexe B).

L'élaboration du document «Qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les jeunes femmes» a été financée par le Programme de promotion de la femme du Secrétariat d'État (1993). Le document a également été publié en anglais sous le titre «The Quality of Education and School Life». *Il est interdit de reproduire le document sans le consentement écrit de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.*

Judi Stevenson (auteure) est recherchiste indépendante en matière de politique sociale et experte en communications, dont le bureau est à Toronto. Elle s'intéresse en particulier à nombre de projets à base de recherche qui portent sur l'égalité hommes-femmes et l'éducation.
Heather-Jane Robertson (directrice de publication) est directrice des Services de perfectionnement professionnel de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

On peut se procurer des exemplaires du rapport original A Cappella (1990) auprès de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (3 $ + TPS).

Le document de réflexion suivant porte sur certaines des questions clés ressorties de l'étude A Cappella. La traduction a été fournie par la société Shannon & McCall Consulting Limited. La langue de rédaction du document est l'anglais.

ISBN 0-88989-273-3 The Quality of Education and School Life
ISBN 0-88989-274-1 Qualité de l'éducation et de la vie scolaire

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1

I Définition du problème 1
Égalité et équité 2
Y a-t-il vraiment un problème? Les conclusions de la recherche 4
Les incidences plus générales 7
- Les incidences économiques : (7);
- Les incidences psychologiques : (8);
- Les incidences sociales : (8)

II Les programmes scolaires et les adolescentes 9
Le programme évité 10
Le programme effectif 12
- Documents pédagogiques : (12);
- Teneur du programme et matières étudiées : (14)

III Les filles, le personnel enseignant et les salles de classe 16

IV Les filles et leurs camarades 18

V Résultats et instrumentalisme 19

VI Stratégies pour améliorer la qualité de l'éducation et de la vie scolaire des filles ... 21
Stratégie n° 1 : Changer le programme 21
- Un programme équitable pour les sexes : (22);
- Le programme évité : (22);
- Un programme consacré à l'étude des sexes : (23)

Stratégie n° 2 : Travailler avec les garçons 25
Stratégie n° 3 : Travailler avec les parents 26
Stratégie n° 4 : Apprendre l'équité au personnel enseignant 27
Stratégie n° 5 : Une coalition pour l'équité 29

Un dernier mot 30

Bibliographie sommaire 31

Annexe A 37

Annexe B 39

Introduction

Les questions d'éducation et de vie scolaire devront être un élément essentiel de l'intérêt porté à l'échelle nationale à l'amélioration de la qualité de la vie des filles grâce à l'action de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Le simple fait que l'école monopolise le temps et l'attention des enfants constitue déjà une raison suffisante pour cet intérêt. La plupart des adolescents et adolescentes passent la moitié de leurs heures d'éveil à l'école et parfois davantage, s'ils participent à des activités parascolaires. Ils passent davantage de temps en compagnie de leurs enseignants et enseignantes que de leurs parents (bien que le type et la qualité des relations soient différents, surtout à l'école secondaire). Et bien que l'idée que les jeunes ont d'eux-mêmes et du monde soit le résultat d'une combinaison d'apports familiaux, communautaires et médiatiques, l'école joue un rôle important sur deux plans : sur le plan intentionnel grâce au programme scolaire et sur le plan non intentionnel par les messages et les valeurs véhiculés par la politique scolaire, l'organisation de l'école, le comportement du personnel scolaire et le code des rapports amicaux dans l'enceinte de l'école.

Toute étude de la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles doit tenir compte de trois éléments :

- le programme scolaire : son effet, sa pertinence et son efficacité en ce qui concerne les adolescentes;
- les relations avec les enseignants, surtout dans le cadre de la dynamique de classe;
- les relations avec les autres élèves, et plus particulièrement les garçons.

Chacun de ces trois éléments est complexe et les lignes qui les séparent sont souvent floues dans la pratique. Dans l'optique de notre étude, nous approfondirons ces trois éléments séparément par souci de simplicité de présentation et nous ferons des recommandations sur les mesures à envisager.

I Définition du problème

L'aspect du problème intitulé dans le rapport A Cappella (1990) «qualité de l'éducation et vie scolaire» pour les adolescentes remonte aux débuts de l'enseignement public. Mais pour notre étude, nous considérerons que l'expérience scolaire des adolescentes ne fait l'objet d'étude que depuis le début des années 70, époque où le mouvement féministe que l'on connaît actuellement a commencé à évaluer de façon critique l'expérience féminine dans tous les domaines.

Néanmoins, les études et la documentation relative à la politique ainsi obtenues ont pour ainsi dire constitué leur propre «table des matières», leur propre ensemble de problèmes secondaires et leur propre terminologie pour la discussion, qui ne correspondent pas nécessairement aux inquiétudes exprimées par les adolescentes interrogées dans le cadre du projet A Cappella. L'un des objectifs de notre étude consiste donc à faire le lien entre les deux, c'est-à-dire à situer les remarques des adolescentes à l'intérieur du cadre plus général de l'analyse de l'égalité des sexes, et à rapprocher les études des inquiétudes réelles et tangibles des adolescentes elles-mêmes.

Égalité et équité

Les expressions utilisées dans le débat sur l'égalité des sexes ont énormément changé dernièrement. Dans de nombreux cercles, on a rejeté les expressions courantes «égalité des chances» et «égalité des résultats» pour parler d'«équité» en matière d'objectif, de résultat final visé par ceux et celles qui proposent un monde différent pour les femmes et les minorités. Il ne s'agit pas uniquement de l'éclosion périodique d'un nouveau jargon. L'«équité» est une idée véritablement nouvelle qui constitue une réaction aux déceptions et aux nouvelles connaissances acquises. Pour ceux qui ont oeuvré pendant de nombreuses années pour l'objectif cher à beaucoup de l'«égalité des chances», la déception est venue essentiellement des résultats inégaux que les femmes continuent à obtenir dans la pratique malgré une plus grande égalité des chances apparente. Parallèlement, ceux qui ont oeuvré pour l'«égalité des résultats» se sont laissés gagner par les critiques voulant que leur idée de l'égalité soit trop rigide et mécaniste puisque cela semblait vouloir dire que les filles comme les garçons, les femmes comme les hommes (non handicapés et handicapés, blancs et de couleur, autochtones et non autochtones, ...) devaient en définitive arriver à peu près «aux mêmes résultats».

C'est la notion d'une égalité vue comme une uniformité qui a fait l'objet de la plupart des critiques récentes, non seulement en raison de la rigidité et de l'impossibilité pratique d'une telle situation, mais aussi parce qu'elle ne tient pas compte des différences très réelles qui existent entre les filles et les garçons (entre les hommes et les femmes, entre les non-handicapés et les handicapés, etc.) et ne les respecte donc pas, et également parce qu'elle n'a pas réussi à expliquer la résistance qu'ont rencontrée la plupart des réformes lancées ces vingt dernières années. Les filles continuent à jouer à la poupée lorsqu'elles sont petites et à s'inquiéter de leur coiffure et de leur poids lorsqu'elles sont plus âgées, bien qu'on leur offre des jouets et des jeux non sexistes et qu'on leur dise que le travail et la carrière sont importants.

On pourrait dire : «on n'est pas allé assez loin» en essayant de changer les situations qui font que les filles restent prisonnières de comportements et de rôles propres à leur sexe; cela est vrai dans une certaine mesure, comme le montreront les citations des études réalisées. Mais il y a une autre attitude à prendre en considération : notre objectif n'était peut-être pas bon (ou du moins était-il mal formulé), il y a beaucoup plus en jeu que de «libérer» simplement les filles des «limites» propres à leur sexe. Peut-être n'avons-nous pas tenu compte des besoins particuliers des filles (femmes, personnes de couleur, etc.), de leurs intérêts propres, de leurs forces et de leurs façons d'être, afin de mettre au point un système d'éducation qui s'adresse de façon également positive aux filles *dans leur spécificité* et aux garçons.

Les initiatives dans le domaine de l'égalité avaient en général tendance à traiter les filles comme des garçons à qui il manquerait quelque chose, qui ont besoin de notre «aide» pour s'affirmer davantage, pour se débarrasser de l'angoisse des mathématiques et pour choisir des carrières non traditionnelles. Sans nier l'importance des efforts du type de ceux que nous avons mentionnés, nous devons cependant dire qu'ils ne tiennent pas compte de deux choses : la possibilité 1) que certaines façons d'être des filles doivent peut-être être encouragées et validées au lieu d'être changées, et 2) que certaines façons d'être des garçons doivent peut-être être rejetées comme normes pour les filles, voire être contestées et amendées à leur tour.

La terminologie de l'«équité» dans le domaine de l'éducation veut que les filles et les garçons soient compris et respectés pour leurs différences aussi bien qu'encouragés à développer leurs capacités semblables, sans favoritisme ou avantage pour l'un ou l'autre groupe. (Dans un contexte différent, on pourra trouver la même analyse générale et les mêmes arguments pour reconnaître et autoriser la «diversité».) Pour garder un exemple simple, l'équité en éducation veut que l'on comprenne différemment le fait de jouer à la poupée auquel il faudrait donner plus

d'importance dans le développement des filles en en faisant, par exemple, une manifestation précoce du comportement de maternage; et qu'il n'est peut-être pas important que les filles se joignent aux garçons dans leurs jeux brutaux, et qu'il faudrait peut-être encourager les garçons à jouer occasionnellement à la poupée et à *respecter* les filles lorsqu'elles préfèrent les poupées aux bâtons de hockey.

L'équité vue comme le respect de la différence semble une notion dangereuse à quelques adeptes de longue date de l'égalité pour les femmes et les filles car la différence a bien souvent servi dans le passé à justifier l'*inégalité* de traitement : les filles vont «tout bonnement se marier», elles n'ont donc pas besoin de programmes d'enseignement universitaire; les femmes vont «simplement abandonner pour avoir des bébés» et il n'est donc pas nécessaire de les engager de préférence à des hommes moins qualifiés; les Autochtones n'ont «aucune tradition d'autonomie gouvernementale», il nous revient donc de les gouverner. Les notions d'équité consistent à trouver des moyens d'admettre ces différences entre groupes de gens qui sont véritables et légitimes et d'agir en conséquence, sans traiter les personnes en question comme inférieures. Elles ne sauraient remplacer l'égalité des chances ou l'égalité des résultats lorsque ce sont des objectifs adaptés. Les filles comme les garçons devraient par exemple avoir des chances égales de bénéficier d'un enseignement supérieur et, si une politique libérale d'inscription (égalité des chances) n'aboutit pas à un pourcentage égal d'étudiantes et d'étudiants (égalité des résultats), il faudra alors procéder à une enquête sérieuse pour en chercher les raisons afin de corriger la situation. Au contraire, la notion d'équité veut nous mettre en garde contre le fait que l'égalité des chances puisse être une formalité vide de sens si elle ne tient pas compte de la différence et que l'égalité des résultats puisse être une excuse pour ignorer les différences qui sont en fait des points forts.

Autrement dit, l'équité est une notion dynamique qui exige une compréhension en profondeur de la différence, une volonté de lui donner la place qui lui revient dans les établissements comme les écoles et le refus de lui permettre d'être un obstacle aux avantages et aux plaisirs de la vie. Madame le juge Rosalie Silverman Abella, dans le rapport de la Commission royale sur l'égalité en matière d'emploi (1984) a essayé de décrire l'attitude que les individus et les établissements doivent prendre pour arriver en définitive à un traitement égal pour tous. Bien que cela ait été écrit avant que le terme d'équité ne devienne populaire, cette notion révisée de l'«égalité» lui ressemblait beaucoup :

> *Nous pensions autrefois qu'égalité signifiait uniquement similitude et que le fait de traiter des personnes en tant qu'égales voulait dire traiter tout le monde de la même façon. Nous savons maintenant que si l'on traite tout le monde de la même façon, cela peut vouloir dire ignorer des besoins légitimes ... Nous devons créer et maintenir des milieux où les obstacles n'existent plus afin que les individus puissent véritablement participer, sans obstacles arbitraires d'aucune sorte, en montrant et en exerçant leur plein potentiel. Cela peut vouloir dire traiter certaines personnes différemment en supprimant les obstacles à l'égalité des chances qu'elles sont les seules à rencontrer et qui n'ont pas véritablement de raison d'être...* [TRADUCTION] (Wolfe, 1991, p. 1)

Si nous avons décidé de commencer l'étude de la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles en nous étendant assez longuement sur la terminologie, c'est qu'il y a à cela deux raisons :

- tout d'abord, pour qu'en lisant le document vous ayez une idée de la situation finale imaginée : une situation qui donnerait aux filles à l'école la possibilité d'explorer et de développer leurs points forts, mais qui encouragerait aussi leurs façons d'être différentes des garçons qui les ont parfois handicapées;

- ensuite, pour que vous puissiez avoir une base qui vous permette d'élaborer des politiques visant l'«antisexisme» et la «promotion sociale», et pas uniquement l'égalité des chances ou l'égalité des résultats, dans vos écoles et vos communautés.

Les expressions antisexisme et promotion sociale sont généralement utilisées pour décrire des stratégies de critique active et d'intervention positive en rapport avec les inconvénients se fondant sur le sexe. Les éducateurs et éducatrices ne les voient pas toujours d'un oeil favorable, pas plus d'ailleurs que les parents, les employeurs, ou les garçons et les filles eux-mêmes. Certains s'opposent fortement à ce qu'on les emploie dans les écoles parce qu'ils prétendent que la promotion sociale constitue une discrimination à l'égard des garçons (et des hommes) et que l'antisexisme leur est nocif d'une certaine manière. L'étude réalisée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (Robertson, 1988, p. 13) indique que de nombreux programmes spécialement destinés aux filles ont été supprimés parce que l'école ou le conseil scolaire croit qu'il est interdit ou discriminatoire de proposer un traitement spécial. Dans ma propre étude, j'ai également entendu parler de malaise et d'opposition à l'égard des mesures d'égalité des sexes dans les écoles ontariennes parce qu'elles sont considérées comme discriminatoires à l'égard des garçons.

J'espère que la définition de l'équité que j'ai donnée plus haut, c'est-à-dire le respect de la différence et des réactions correspondantes, aidera à dissiper les objections de ces éducateurs et éducatrices qui sont essentiellement prêts à faire preuve d'équité à l'égard des sexes et qui veulent sincèrement contribuer à améliorer la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles canadiennes.

Y a-t-il vraiment un problème? Les conclusions de la recherche[1]

Les filles interrogées dans A Cappella ont indiqué à de très nombreuses reprises au cours des discussions de groupe que l'école est une question importante dans leur vie, importante en bien et en mal également. Plus de la moitié d'entre elles (57,5 p. 100) ont choisi la «qualité de l'enseignement secondaire» comme question d'intérêt ou comme préoccupation. Lorsqu'elles parlent de façon positive de leur vie scolaire, elles sont presque toujours heureuses de leurs bons résultats ou du plaisir qu'elles ont à participer à des activités extrascolaires. Lorsqu'elles s'expriment de façon négative, ce qui est plus fréquent, les sources du mécontentement vont du comportement et des valeurs des garçons à l'(in)adaptation du programme scolaire en passant par l'attitude du personnel enseignant.

> *Les garçons de la classe sont si exigeants et si bruyants que les enseignants et enseignantes n'ont pas la possibilité de nous parler.*

---

[1] La terminologie des «problèmes», qui est pratiquement impossible à éviter lorsqu'on critique des pratiques existantes, que ce soit dans les écoles ou dans d'autres milieux, donne souvent l'impression qu'on exprime des reproches. Dans notre document, nous n'avons aucunement l'intention de faire des «reproches» au personnel enseignant pour les problèmes que nous définissons. Le personnel enseignant et les écoles sont les produits de leur époque et de leur culture. Dans notre époque et dans notre culture nous sommes tous marqués par un ensemble d'hypothèses ancrées concernant les sexes, hypothèses qui très souvent sont favorables aux hommes et aux garçons. C'est notamment ce qu'implique le terme «patriarcat». Nous vous demandons donc, si vous êtes enseignant ou enseignante, de lire ce document en vous mettant le moins possible sur la défensive car nous ne voulons nous en prendre à personne.

(Les filles) ont vraiment l'impression qu'il y a du favoritisme, que l'on est davantage indulgent envers les garçons qu'envers les filles.

(observation d'un enseignant-animateur)

Les enseignants et enseignantes ont l'esprit ailleurs, ils n'écoutent pas vraiment. Ils sont impolis, mais on ne peut agir comme eux... Ils ne s'intéressent qu'aux élèves intelligents...

Pour être acceptées, il nous faut démontrer nos capacités. Notre société est dominée par les hommes.

On ne fait rien de grande importance à l'école.

Les filles parlent parfois de façon très explicite de ce qu'implique leur sexe, à leur sens, c'est-à-dire d'être traitées de façon inique par rapport aux garçons ou d'être traitées différemment par les enseignants et enseignantes par exemple, mais elles parlent plus souvent d'avoir le sentiment d'être exclues, peu importantes, de ressentir ennui, tristesse, confusion, crainte et pressions sans que cela soit explicitement lié au fait que ce sont des filles. Nous estimons cependant que la plupart de leurs expériences négatives dans le domaine de l'éducation et de la vie scolaire, que les filles fassent consciemment le lien avec le fait qu'elles soient des filles ou non, sont en fait liées à cela. Des années d'étude ont permis une description suffisamment systématique de la dynamique des sexes dans les écoles qui concerne ou explique la presque totalité des expériences et des sentiments exprimés par les filles d'A Cappella, comme nous espérons pouvoir le montrer.

Ces travaux ont dû être défendus car c'est une question à laquelle on accorde peu d'importance. On ne donne en général pas une place de premier plan à la situation des filles et au rôle des sexes dans l'éducation pour les travaux de recherche et les politiques en matière de sexe, et ce sont normalement les problèmes d'emploi et les questions familiales qui dominent. Néanmoins, les filles et l'éducation sont devenues un sujet de grande actualité aux États-Unis dans les années 70, et en Grande-Bretagne et en Australie dans les années 80. Le fait que les résultats d'A Cappella aient suscité un tel intérêt laisse présager que ce sera pour le moins une question d'actualité au Canada dans les années 90.

Ce regain d'intérêt s'explique par de nombreuses raisons fort intéressantes, mais je ne puis ici que les énumérer brièvement :

- les recherches ont donné lieu à une accumulation de preuves de l'inégalité des sexes dans les écoles, surtout aux États-Unis et en Grande-Bretagne;
- les analyses relatives à la main-d'oeuvre et à l'économie qui dénoncent le recours insuffisant à la main-d'oeuvre féminine instruite et la tendance regrettable parmi les jeunes femmes à éviter de se lancer dans une carrière scientifique et technologique;
- la reconnaissance croissante de la violence faite aux femmes et aux filles et l'horreur que cette situation suscite, ainsi que les efforts pour éviter cela grâce à l'éducation;
- les répercussions des politiques de promotion sociale qui permettent de donner à davantage de femmes des postes de responsabilité dans les écoles;

- le débat public très général sur les questions d'équité dans tous les domaines et pour tous les groupes qui a davantage sensibilisé de façon générale la société canadienne à cette question;

- le regain d'intérêt pour les questions féminines dû au débat suscité en contre-coup.

Dans notre document, nous n'aborderons que le premier de ces facteurs : les résultats de la recherche relative à l'inégalité des sexes dans l'éducation provenant de sources américaines, britanniques et canadiennes. Au cours des vingt dernières années à peu près, ces résultats se sont nettement multipliés. Ils ont eu pour effet général de donner des écoles l'image d'un endroit où l'on favorise les garçons en tout, notamment pour les sommes consacrées aux activités sportives, le temps passé en classe par le personnel enseignant à discuter des travaux des garçons, l'organisation même du programme scolaire (voir, entre autres sources, Gaskell et autres, 1989; Klein, 1985; Sadker, 1991 et Spender, 1989).

En donnant une définition controversée du problème, Charol Shakeshaft dit ce qui suit :

> *Deux messages se dégagent sans cesse des travaux de recherche sur les sexes et la scolarité. Premièrement, ce qui est bon pour les hommes n'est pas nécessairement bon pour les femmes. Deuxièmement, si l'on doit procéder à un choix, les responsables de l'éducation prendront pour fondement de la politique et de l'instruction ce qui est bon pour les hommes.* [TRADUCTION]
>
> (Shakeshaft, 1986, p. 500)

Bien que l'on dispose de peu de preuves récentes indiquant que la discrimination à l'égard des filles dans les écoles des démocraties libérales est délibérée, voulue ou mal intentionnée, la «meilleure volonté du monde» semble avoir produit quelques résultats très regrettables. Les filles d'A Cappella ne connaissent pas les faits et la dynamique mise au jour par les recherchistes et ne peuvent donc pas les analyser, pas plus d'ailleurs que bon nombre d'éducateurs et d'éducatrices. Et c'est précisément parce que les membres de la profession enseignante sont parmi les plus engagés envers l'«égalité», et parmi ceux qui obtiennent le maximum de chaque élève sur le plan personnel, que les sentiments des filles et les résultats de la recherche sont pour eux une surprise et un affront.

Mais c'est la réalité. Et la recherche devient de plus en plus approfondie et sophistiquée. Elle nous dit que l'essentiel de ce qui se passe dans les écoles ne tient pas compte des besoins et des forces propres aux filles et leur est souvent carrément hostile. Et en établissant les preuves de telles affirmations, les recherchistes contribuent beaucoup à expliquer pourquoi les filles d'A Cappella font les remarques suivantes :

> *Les membres du personnel enseignant font des remarques sexistes et rient, et franchement ça ne devrait pas être matière à rire (les leçons sur les femmes)... Dans de trop nombreuses classes sexistes, on ne nous pense pas importantes et ce sont les garçons qui sont les plus importants.*
>
> *Un manuel à l'intention des enseignants et enseignantes devrait notamment prévoir de leur faire comprendre que les filles de notre âge s'intéressent à d'autres choses que l'école et que les femmes sont plus émotives. Les filles subissent à l'heure actuelle beaucoup de pressions émotives (que les membres du personnel enseignant ne comprennent pas)...*

> *Les adolescentes ont des intérêts différents des adolescents parce que ceux-ci sont obligés d'être des hommes, des «machos». Moi, je dois être mignonne... Les filles deviennent responsables plus vite et mûrissent plus tôt; c 'est un fait. Les garçons doivent faire croire qu'ils «s'en foutent...»* [TRADUCTION]

Les incidences plus générales

Améliorer la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles est bien sûr en soi un objectif valable. Mais une telle entreprise a au moins trois incidences sociales plus générales.

- Les incidences économiques :

Tout d'abord, l'équité des sexes dans l'éducation doit être considérée en rapport avec les objectifs économiques actuels, dont l'équité en matière d'emploi. L'analyse des politiques générales d'éducation considère maintenant l'égalité des sexes essentiellement comme une question économique. En 1991, par exemple, un document de référence à l'intention des ministres de l'Éducation provinciaux et territoriaux et des ministres chargés de la situation de la femme à l'échelle fédérale, provinciale et territoriale donnait en tête de liste des recommandations pour l'égalité des sexes dans l'éducation les trois initiatives suivantes :

- *élargir les choix éducatifs des filles et des femmes et donc l'éventail des professions qu'elles peuvent ensuite embrasser;*
- *développer des stratégies pour attirer davantage d'étudiantes dans les domaines scientifiques et technologiques;*
- *encourager les étudiantes à persévérer dans leurs études et à obtenir un niveau d'instruction plus élevé.* [TRADUCTION] (Harvey et Blakely, 1991, p. i et ii)

De même, la Fondation de l'éducation (Educational Foundation) de l'American Association of University Women (AAUW) a largement diffusé une monographie intitulée How Schools Shortchange Women (comment les écoles lèsent les femmes) dans laquelle on montre clairement que ce sont les pertes économiques pour les femmes elles-mêmes et pour la société ensuite qui sont les principales raisons d'être des mesures prises pour l'égalité des sexes (Wellesley College Center, 1992, p. 4 et 5). C'est ce que l'on a aussi mis en lumière dans la politique et la planification de l'éducation en Grande-Bretagne :

> *...la tendance nationale s'écarte de l'engagement "radical" envers l'égalité des sexes et l'égalité sociale (en soi), et vise de plus grandes possibilités d'emploi pour les filles et les femmes pour contribuer à la reprise économique.* [TRADUCTION] (Burchell et Millman, 1989, p. x)

On commence aussi à comprendre que l'objectif de l'équité en matière d'emploi n'est sans doute réalisable que s'il y a parallèlement équité face à l'éducation.[2]

---

[2] Voir le document Brief to the Employment Equity Commissioner on Educational and Employment Equity de l'Union des associations des professeurs des universités de l'Ontario (OCUFA), Toronto, février 1992, pour une explication complète de cette interrelation.

- Les incidences psychologiques :

Deuxièmement, le fait que l'on arrive à avoir un amour-propre légitime, ce qui est nécessaire tout au long de la vie, peut dépendre du moins en partie de ce qui se passe à l'école.

Il est désormais prouvé qu'il y a un «fossé» en ce qui concerne l'estime de soi entre les adolescentes et les adolescents et que la situation est favorable aux garçons. Les preuves semblent tout à coup venir de tous les côtés, ce qui montre que l'idée a eu des retentissements au-delà des cercles scolaires et universitaires. Le début du rapport de l'enquête récente du Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, J'ai des choses à dire... Écoutez-moi, commence par le «moi» car on estime de façon logique qu'un sens aigu du moi est essentiel à la santé, au bien-être et au succès. Les conclusions du rapport sont les suivantes :

> *...les garçons sont plus conscients de leur identité et plus satisfaits d'eux-mêmes que les filles, et que l'écart entre les sexes se creuse avec l'âge. En outre, les filles semblent plus nombreuses à éprouver la solitude et le stress et à se sentir menacées par les agressions physiques.* (Holmes et Silverman, 1992, p. 11)

Le rapport du Wellesley Center pour l'AAUW (1992), qui se fonde sur une recherche très approfondie, contient des conclusions encore plus fortes :

> *Les études empiriques à grande échelle, les sondages d'opinion publique et les études cliniques approfondies... indiquent tous un déclin net de l'estime de soi et de la confiance en soi des filles lorsqu'elles passent de l'enfance à l'adolescence... Selon une enquête commandée en 1990, ... on a constaté qu'en moyenne, 69 p. 100 des garçons et 60 p. 100 des filles, au palier élémentaire, se disent heureux d'être ce qu'ils sont; au palier secondaire, 46 p. 100 des garçons et 29 p. 100 des filles seulement éprouvent ce sentiment...*
>
> *Cette tendance à la diminution de l'estime de soi, à la représentation négative de son corps et à la dépression qui commence à l'adolescence ne disparaît pas tandis que les filles mûrissent...* [TRADUCTION]
>
> (Wellesley College Center, 1992, p. 11 à 13)

L'estime de soi est une notion complexe dont l'analyse dépasse la portée de notre étude. Toutefois, son rapport avec la catégorie socio-sexuelle est de toute évidence un sujet d'inquiétude. Les documents de recherche montrent que les éducateurs et éducatrices s'occupant de jeunes dans la préadolescence ou l'adolescence devraient être particulièrement sensibles à cette question et se montrer créatifs à cet égard.

- Les incidences sociales :

Troisièmement, il pourrait y avoir un lien entre les expériences propres au sexe faites pendant l'enfance et l'adolescence et la violence dont les femmes sont les victimes dans notre société. Les preuves dans ce domaine ne sont pas aussi nombreuses mais c'est une question urgente et importante qui a deux aspects. Le premier fait le lien entre les résultats intellectuels, la notion du moi et la «voix».

Dans l'étude d'avant-garde de Mary Field Belenky et de ses collègues (1986), l'une des conclusions les plus frappantes est que les femmes dont les expériences vécues à la maison et à l'école pendant leur enfance étaient les plus négatives ont tendance à montrer des signes de

passivité et de dépendance en tant qu'adultes, et à se trouver aux prises avec des relations violentes avec les hommes. Belenky et autres supposent qu'un bon développement intellectuel chez les filles pourrait être essentiel à la maturité émotive et à la résistance face à la victimisation ultérieurement dans la vie. Voici ce que disent ces auteurs en parlant des femmes de leur échantillon qu'elles appellent la minorité «réduite au silence» :

> *Si elles veulent cesser d'être les auteurs (sic) ou les victimes de violences familiales, ces femmes devront faire entendre leur voix et devenir conscientes de leur spiritualité.* [TRADUCTION] (Belenky et autres, 1986, p. 163)

Le deuxième aspect concerne l'expérience plus directe qu'ont les filles du harcèlement et de la violence à l'école. Comme nous le développerons ultérieurement dans le document, certains indices permettent de dire que l'un et l'autre augmentent. Il est donc logique d'imaginer que leur fréquence à l'école est liée à leur fréquence ultérieure.

Ces trois domaines d'interaction entre les expériences scolaires et les expériences de la vie d'adulte rendent encore plus important à long terme l'objectif de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants visant à améliorer la qualité de la vie des filles, et c'est de la partie éducation et école de cette vie que je vais maintenant traiter.

Nous prendrons le plus souvent possible comme point de départ les filles d'A Cappella et nous nous servirons des résultats de la recherche pour illustrer et expliquer leurs remarques, leurs expériences et leurs sentiments.

II Les programmes scolaires et les adolescentes

Les filles d'A Cappella n'ont pas dit grand-chose du programme scolaire officiel actuellement appliqué — on ne leur a pratiquement rien demandé à son sujet — mais elles ont exprimé un profond mécontentement, très spontanément, sur ce qu'on ne leur apprend pas. Lorsqu'on leur demande de résumer les principaux sujets d'inquiétude identifiés par les filles, les animateurs et animatrices donnent les listes suivantes :

> *L'importance des relations avec les parents, les petits amis. La sexualité, la drogue et l'alcool, leurs effets sur les amis. Les droits des femmes : le sexisme surtout de la part des responsables. Les attentes du personnel enseignant. Les problèmes environnementaux mondiaux.*
>
> *Les inquiétudes quotidiennes des adolescents et adolescentes (l'école). Les relations avec les parents. Les relations avec les camarades. L'avenir personnel.*
>
> *Le sexe : le sida, la grossesse, etc. Les pressions exercées par l'école. La carrière. L'amour.*
>
> *L'importance de l'éducation pour réussir. Le manque d'intérêt de la part de la société, des parents et du personnel enseignant à l'égard de leurs sentiments et de leurs besoins. Les femmes et la violence.* [TRADUCTION]

L'une des animatrices a joliment résumé le thème qui sous-tend les inquiétudes des filles en faisant à titre de conseil l'observation suivante à l'égard du personnel chargé du projet A Cappella pour les travaux ultérieurs visant à aider les adolescentes :

> *Les filles revenaient sans cesse sur la nécessité de traiter des questions à leur propre niveau et de questions qui sont en rapport avec la vie de la plupart des adolescentes... (par exemple) traiter des émotions, s'entendre avec les gens et comment arriver à faire qu'on vous écoute, sur le plan personnel et politique.* [TRADUCTION]

On constatera que, parmi ces questions, rares sont celles qui sont traitées dans les programmes actuels.

Le programme évité

D'après les remarques faites par les filles tout au long des discussions enregistrées pour A Cappella, il est évident qu'elles ont l'impression que leur école ignore très généralement leurs préoccupations les plus vives. Elles ne sont pas les seules à le croire.

Comme nous l'avons déjà dit, le Wellesley College Center for Research on Women a récemment réalisé une étude approfondie de tous les documents de recherche existant sur le sexe et l'éducation pour l'American Association of University Women (AAUW).[3] Dans ce document, les auteures identifient l'absence habituelle dans les programmes de l'information indispensable aux jeunes femmes comme un problème d'éducation important. Elles ont adopté l'expression «le programme évité» pour recouvrir tous les sujets manquants. Elles donnent du programme évité la définition suivante :

> *...les questions essentielles à la vie des élèves et des enseignants et enseignantes que l'on n'aborde que brièvement, si on les aborde, dans la plupart des écoles. Ces questions comprennent le fonctionnement du corps, l'expression et la valorisation des sentiments, et la dynamique du pouvoir.* [TRADUCTION]
>
> (Wellesley Center, 1992, p. 75)

Leur définition constitue un résumé exact des problèmes soulevés par les filles d'A Cappella.

En lisant de façon détachée les récriminations des filles dans ce domaine, certains éducateurs et éducatrices pourraient être poussés à les rejeter en les considérant comme «égoïstes» ou sans importance. Mais les recherchistes de Wellesley traitent leurs données identiques de façon très sérieuse en les voyant comme indicatives de deux problèmes :

- les personnes responsables de l'élaboration des programmes scolaires ont tendance soit à ne pas être au courant des intérêts des filles, soit à ne pas leur accorder beaucoup de poids;
- on néglige d'enseigner aux filles les choses qu'elles ont un besoin urgent de connaître.

Les recherchistes de Wellesley se sont attachées à l'ensemble des questions et inquiétudes des filles qu'elles regroupent sous l'expression «fonctionnement du corps». Les questions en rapport avec la toxicomanie, la sexualité, l'idée que l'on a de son corps, la dépression et le suicide — et

---

[3] Dans son avant-propos, la présidente de l'AAUW, Alice McKee, indique que «le rapport constitue une synthèse de tous les travaux de recherche disponibles sur le sujet des filles à l'école. Il prouve de façon convaincante que les filles n'ont pas droit à une éducation comparable à celle que reçoivent leurs frères tant en qualité qu'en quantité». (How Schools Shortchange Girls, 1992, p. v).

leur application particulière aux filles — sont plus que des questions d'intérêt accessoire. Elles peuvent devenir des questions de survie. Il fut un temps où l'on enseignait à l'école la cuisine, la couture et les arts ménagers aux filles parce qu'on estimait que c'était les connaissances qu'elles «devaient» avoir pour vivre leur vie de femmes adultes. Ne pourrait-on pas reprendre le même argument pour les sujets que les filles souhaitent maintenant apprendre?

Les deux autres domaines d'inquiétude mis en lumière par le groupe Wellesley sont, à mon avis, des sujets qu'il serait également important que les filles étudient : l'expression et la valorisation des sentiments, et la dynamique du pouvoir.

Les filles comme les garçons ont besoin de temps et d'aide pour explorer tout l'éventail des émotions qu'ils ressentent ainsi que les questions personnelles et interpersonnelles qui importent le plus pour eux en tant qu'êtres humains. Le fait qu'ils aient si peu de possibilités de le faire dans le cadre du programme normal contribue très certainement au sentiment d'aliénation que ressentent la plupart des adolescents et adolescentes par rapport à l'école et peut-être également au taux d'abandon scolaire. Sans doute parce qu'elles ont tendance à rester proches de leurs expériences affectives les filles trouvent plus particulièrement l'école de plus en plus aliénante tandis que le programme scolaire porte davantage sur des domaines purement rationnels et intellectuels.

Les remarques faites par les filles d'A Cappella montrent qu'un nombre surprenant d'entre elles aimeraient en savoir davantage sur les «questions féminines».[4] Comme pour les sujets qui précèdent, les filles demandent davantage qu'à voir leur vague curiosité satisfaite. Car la dynamique des sexes va les toucher quotidiennement tout au long de leur vie, et selon des schémas complexes que l'on risque fort de ne pas aborder lorsqu'on parle de «l'histoire des femmes» ou des «femmes dans les secteurs professionnels non traditionnels». Le programme scolaire contribuerait énormément à la qualité aussi bien de la vie scolaire que de la vie ultérieure s'il permettait aux filles, comme aux garçons, de voir les effets de l'inégalité des sexes dans la vie quotidienne et s'il les préparait à prendre position face à cette situation. (Nous en disons davantage sur un programme concernant les questions relatives aux deux sexes à la partie «Stratégies» de notre document.)

Les recherchistes de Wellesley arrivent à la même conclusion et la poussent même plus loin : elles disent que le programme ordinaire évite absolument le pouvoir en tant que sujet, ce qui rend aussi bien les filles que les garçons plus vulnérables lorsqu'on l'utilise contre eux. Elles indiquent aussi que, contrairement à ce que croient de nombreux parents, éducateurs et éducatrices, les élèves sont rarement ignorants en ce qui concerne les sujets que les écoles évitent et qui vont de la sexualité à la politique des sexes. Le fait qu'on essaie d'une certaine manière de les «protéger» contre les sujets désagréables veut simplement dire que les écoles perdent l'occasion de préparer aussi bien les filles que les garçons à critiquer les problèmes sociaux en connaissance de cause ou à essayer d'apporter des changements ne serait-ce que dans leur propre vie personnelle, sans parler de ceux qu'ils pourraient provoquer dans la société. Selon les auteures du rapport Wellesley :

> *...si nous ne commençons pas à discuter plus ouvertement de la façon dont le pouvoir attribué, que ce soit en fonction de la race, du sexe, de la classe sociale, de l'orientation sexuelle ou de la religion, influe sur la vie des individus, nous ne préparerons pas vraiment nos élèves à devenir les citoyens et citoyennes d'une démocratie.* [TRADUCTION] (Wellesley Center, 1992, p. 82)

---

[4] Nous disons «surprenant» car nous avons l'impression qu'on a réussi ces dernières années à discréditer le sujet comme question d'intérêt général.

Le programme évité correspond précisément aux sujets qui ont été prévus par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants dans le document de référence A Cappella. Et c'est, il me semble, précisément pour cela que l'opération a remporté un tel succès. Les enseignants-animateurs et enseignantes-animatrices ont été assez impressionnés par la hâte manifestée par les filles d'approfondir les questions prévues dans les guides de discussion :

> *(Ce qui pour moi a été le plus surprenant), c'est que ces jeunes femmes souhaitent véritablement parler, qu'elles ont vraiment envie de disposer d'une tribune comme celle-ci.*
>
> *(Les recherchistes d'A Cappella ne devraient pas oublier que) les filles ont vraiment pris plaisir à discuter de leurs sentiments et de leurs opinions à l'égard de ces questions. Qu'elles aient pris la parole ou qu'elles aient écouté, toutes en ont profité.*
>
> *(Les recherchistes d'A Cappella ne devraient pas oublier que) les jeunes femmes souhaitent vraiment avoir des personnes à qui parler de leurs préoccupations, mais ce ne sont généralement pas elles qui vont lancer la discussion.*
>
> *(La découverte la plus émouvante pour moi a été) l'importance qu'a revêtue pour elles la possibilité de parler ouvertement avec moi de sujets qu'elles jugent essentiels.*

Le programme effectif

Même si les filles d'A Cappella ont fait peu de remarques sur le programme effectif ou sur leur expérience du travail en classe, sinon pour souligner la grande importance que revêtent pour elles les questions environnementales, le programme doit cependant nous intéresser si l'on veut étudier la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles parce que, d'une part, il domine le contenu de l'expérience scolaire et que, d'autre part, il a fait l'objet d'études constantes.

Lorsque la critique générale de la situation de la femme a commencé à prendre de l'importance dans les années 70, deux domaines ont au début suscité l'intérêt : la *représentation* des filles et des femmes (surtout les images visuelles) et la possibilité d'obtenir une *information* exacte et non stéréotypée sur les filles et les femmes. Tous deux ont fait l'objet de nombreuses études en rapport avec l'éducation. Les analyses ont surtout porté sur deux catégories de documents : i) les documents pédagogiques publiés (manuels scolaires, choix des lecteurs et lectrices, dossiers d'apprentissage, films et vidéocassettes, etc.) et ii) la teneur du programme lui-même (matières enseignées, approche, équilibre des sexes, etc.).

- Documents pédagogiques :

L'examen effectué par Scott et Schau (reproduit dans Klein, 1985, p. 218 à 232) résume les principales conclusions concernant l'effet des documents pédagogiques sur l'attitude des enfants face au sexe, et ne laisse aucun doute sur leur importance :

  - en présence de documents sexistes, les attitudes typiques d'un sexe augmentent, surtout chez les très jeunes enfants;

- face aux documents donnant une importance égale aux sexes, les attitudes typiques des sexes diminuent chez les élèves de 3 à 22 ans;
- les effets des documents donnant une importance égale aux sexes ne s'étendent généralement pas aux domaines non traités dans les documents;
- les changements d'attitude dans le sens d'une plus grande équité augmentent lorsqu'on rencontre davantage de documents donnant une importance égale aux sexes.

Myra et David Sadker commencent leur examen approfondi de la recherche sur tous les aspects de la différence de traitement des sexes dans l'éducation (1991) avec la question des images consacrées aux deux sexes dans le matériel scolaire. Il semble que le matériel utilisé dans les écoles américaines au cours des années 70 n'ait guère progressé par rapport à celui qui avait été étudié au cours de la décennie précédente, malgré les directives en matière de représentation équitable des sexes publiées aussi bien par les responsables de l'éducation que par les maisons d'édition (Peterson et Lach, 1990). Les Sadker trouvent plus encourageants les résultats figurant dans les études du matériel utilisé au cours des années 80, même s'ils concluent qu'il y a encore une «légère tendance» à la publication de matériel montrant les filles et les femmes dans un rôle subalterne par rapport aux garçons et aux hommes, et une tendance plus grande encore à l'existence d'un déséquilibre dans les textes historiques en ce qui concerne les sexes (Sadker et Sadker, 1991, p. 272 à 280).

Dans l'examen général contenu dans le rapport de l'AAUW, on indique en conclusion que le matériel scolaire, bien qu'ayant été amélioré, révèle encore des mesures symboliques, des omissions et des stéréotypes correspondant aux sexes (Wellesley Center, 1992, p. 60). Les études canadiennes sont rares sur la question, mais une enquête sur les lecteurs et lectrices, dont on recommandait l'utilisation dans les classes de cycles inférieurs des écoles ontariennes et qui avait été commandée par la Federation of Women Teachers Association of Ontario (FWTAO), est assez accablante :

> *Nous avons constaté que, si la présentation, les illustrations et quelques histoires ont changé, la vieille image d'un monde créé et dirigé par les hommes pour les hommes sous-tend encore la plupart des histoires...* [TRADUCTION]
>
> (Batcher et autres, 1987, p. viii)

Selon les conclusions de Klein, il y a désormais davantage de documents publiés qui traitent équitablement les sexes, mais les écoles ne se pressent pas pour les adopter (Klein, 1985, p. 496). Il est possible que ce soit parce que ces documents ne sont pas commercialisés de façon dynamique, parce que les écoles ont des contraintes financières qui les empêchent d'acquérir du nouveau matériel pédagogique, parce que le personnel enseignant ne les connaît pas ou n'est pas à l'aise avec ce matériel, et parce que les éducateurs et éducatrices ne donnent pas la priorité à la question tant pour ce qui est des sujets à traiter que du financement.

On craint de plus, selon les conclusions des Sadker, que les cours de formation pédagogique laissent entendre que les garçons ne liront pas ces livres ou ne travailleront pas avec le matériel concernant les filles, alors que l'inverse ne constitue pas un problème. Du fait de cette attitude, les garçons «obligent» le personnel enseignant à utiliser du matériel qui n'est pas équilibré. Les Sadker semblent indiquer que les réactions effectives des garçons dépendent beaucoup de la qualité des textes et du matériel en question et du caractère des filles représentées (il ne faut pas que ce soit des mauviettes) et que de toute façon, il est important que le personnel enseignant continue à montrer aux garçons les expériences d'«autres personnes» et leurs opinions sur le monde.

- Teneur du programme et matières étudiées :

Le travail effectué dans les années 70 sur les préjugés à l'égard des sexes dans le matériel pédagogique a donné lieu à une analyse plus approfondie de la teneur des programmes scolaires au cours des années 80 et 90. Les résultats sont clairs. Qu'il s'agisse de littérature, d'histoire, d'art, de sciences, ou de n'importe quel autre sujet, on aborde de façon inégale les expériences, les réalisations et les intérêts féminins. La situation décrite par une afro-américaine sur le point d'obtenir son diplôme de fin d'études secondaires n'est peut-être pas un cas particulier : *«Pendant mes douze années de scolarité, je n'ai jamais rien appris sur moi»* (cité dans Wellesley Center, 1992, p. 61).

Après avoir consacré les premiers efforts à la modification du programme d'histoire, qui a abouti essentiellement à des «ajouts» sur les femmes célèbres, l'importance donnée à la révision du programme a été transférée sur l'enseignement professionnel et la participation dans les secteurs des mathématiques et des sciences.[5]

En Grande-Bretagne comme au Canada, les programmes ont été conçus pour sensibiliser davantage les filles à l'importance probable d'un travail rémunéré dans leur vie ultérieure et pour les encourager à envisager des «emplois et des carrières non traditionnels», ce qui veut parfois dire des métiers manuels et techniques et parfois des emplois plus importants dans les sciences et le génie. Bien que nous ne disposions pas de données statistiques à l'époque, notre recherche récente sur les écoles ontariennes nous donne l'impression nette que la majorité des conseils scolaires de la province ont un ou des programmes d'enseignement professionnel spécialement conçus pour les filles, et la plupart d'entre eux ont été mis en place avec l'aide et le financement de la Direction générale de la condition féminine de l'Ontario dont les programmes avec modèles de rôle ont eu beaucoup d'influence.[6]

Il y a peu d'évaluations de ces programmes, mais les quelques-unes qui existent arrivent à la conclusion que les élèves aussi bien que le personnel enseignant trouvent ce genre d'interventions «intéressantes», «instructives», et «agréables». Elles ne nous disent pas si ces programmes réussissent à pousser les filles à changer leur plan de carrière, ce qui est en fait beaucoup plus difficile à mesurer.

Dans le compte rendu du Women's Training Roadshow de Sara Delamont, une exposition itinérante sur les femmes et les emplois non traditionnels organisée dans l'ouest de l'Angleterre en 1987, les résultats à long terme n'ont pas été ceux que les organisateurs escomptaient.

> *... Le Roadshow a eu pour principal effet, comme d'ailleurs toute autre information qu'avaient reçu les jeunes femmes dans le passé sur l'égalité des sexes, de leur montrer davantage que les femmes <u>pouvaient</u> exercer des métiers non traditionnels, mais <u>non</u> de changer leur préférence pour les emplois féminins traditionnels et les professions juridiques et médicales.* [TRADUCTION]
>
> (Delamont, 1990, p. 98)

---

[5] Cela ne veut pas dire qu'on n'a pas travaillé à la modification d'autres sujets au programme. Dans le Handbook de Klein par exemple, on trouve des chapitres sur les stratégies d'enseignement de l'égalité des sexes pour six matières : les mathématiques et les sciences, la lecture et les aptitudes à la communication, les études sociales, les arts visuels, l'éducation physique et l'enseignement professionnel (Klein, 1985, partie IV). Nous n'avons tout simplement pas la place dans notre étude pour les aborder tous.

[6] Au Conseil scolaire d'Ottawa, pour ne prendre qu'un exemple, les coordonnateurs estiment que leur programme «Pathmakers» inspiré par la Direction générale de la condition féminine de l'Ontario a atteint plus de 2 000 élèves des deux sexes grâce au travail des 130 femmes ayant des emplois non traditionnels et servant de modèle de rôle qui se sont rendues dans les écoles pour organiser des ateliers et parler de leur travail.

Delamont explique la conclusion selon laquelle les filles continuent à rencontrer des obstacles en rapport avec les sexes dans les matières scolaires pertinentes et dans l'organisation des emplois, d'où leur compréhension intuitive du fait que le monde ne change pas facilement ses schémas pour prendre en compte toutes leurs nouvelles «aspirations professionnelles». Ces idées doivent rester dans le domaine des idées et ne pas servir de fondement aux décisions d'avenir. Dans son rapport, Who Turns the Wheel?, le Conseil des sciences du Canada l'indique très clairement :

> *Une fille peut aspirer à devenir avocate, mais elle s'attend à être dactylo dans un bureau d'avocat; elle peut aspirer à être pharmacienne alors qu'elle s'attend à devenir caissière; elle peut aspirer à être médecin, mais s'attend à avoir un poste d'infirmière.* (Conseil des sciences, 1982, p. 82)

Les techniques de discussion d'A Cappella comportent quatre scénarios liés à la carrière à la partie «Complète l'histoire», et l'un d'eux s'attache plus particulièrement aux souhaits d'une fille qui veut abandonner les mathématiques. Bien qu'il n'y ait pas eu beaucoup de réponses à ces questions particulières, celles qui s'y sont intéressées semblent être d'accord sur l'importance de l'emploi et de la carrière pour les femmes et sur l'importance des mathématiques dans de nombreux secteurs professionnels. De même, on a très souvent mentionné spontanément l'importance de la carrière pour «les filles d'aujourd'hui» sur laquelle on avait insisté tout au long des discussions d'A Cappella.

> *C'est différent maintenant (pour les filles) par rapport à il y a vingt ans. Il est maintenant nécessaire d'être instruites. Nombreuses sont celles qui croient comme Jennifer qu'elles vont finir «dans la rue» si elles abandonnent l'école.*
>
> *Personne n'avait dit à Andrea qu'en tant que fille elle n'avait pas autant besoin d'apprendre les mathématiques et on lui avait suggéré que son père accepterait plus facilement qu'elle abandonne cette matière parce que ce n'est pas une matière «pour les filles». On pensait simplement qu'abandonner les mathématiques pouvait l'empêcher de réaliser ses aspirations professionnelles.*
>
> *Aucune des filles n'a dit aimer les mathématiques ... mais elles ont remarqué qu'elles en auraient sans doute besoin à l'avenir et souhaitaient que les parents, dans le cas d'Andrea, ne signent pas l'autorisation (pour permettre à Andrea d'abandonner les mathématiques).* [TRADUCTION]

Dans le rapport du Centre Wellesley destiné à l'AAUW, les recherchistes constatent qu'au cours des quinze dernières années il y a eu «une explosion» de la recherche sur la dynamique des sexes dans les domaines des mathématiques et des sciences. Ils ont ainsi noté, dans les études qu'ils ont examinées, une diminution de l'écart des résultats : les filles qui étudient ces matières ont maintenant d'aussi bons résultats (ou à peu près) que les garçons, mais la disproportion persiste entre les garçons et les filles qui choisissent ces sujets : davantage de garçons s'orientent dans ces domaines surtout en physique et en informatique (Wellesley Center, p. 24).

Il est intéressant ici de faire le lien entre ces données et celles concernant la carrière : parmi les garçons qui choisissent des cours spécialisés en mathématiques et en sciences, deux sur trois à peu près choisissent de faire carrière dans le génie et dans les autres secteurs techniques; parmi les filles qui ont une instruction semblable, un sur cinq seulement prévoit de faire carrière dans ces secteurs. Selon d'autres données, les garçons qui abandonnent les cours spécialisés en mathématiques et en sciences le font parce qu'ils ne réussissent pas ou n'ont pas la compétence voulue alors que les filles le font souvent *malgré* leurs bons résultats et leurs aptitudes. Ces conclusions permettent d'envisager la possibilité que les mathématiques et les sciences, telles qu'on les enseigne actuellement, ne forcent simplement pas l'enthousiasme ni la participation des filles.

III Les filles, le personnel enseignant et les salles de classe

L'un des thèmes récurrents dans les données d'A Cappella est que les filles ont l'impression qu'on ne les écoute pas et qu'on ne les comprend pas — elles sont donc ainsi réduites au silence — non seulement à la maison (ce qui les préoccupe le plus) mais aussi à l'école.

> *(La révélation la plus touchante des filles est que) les membres du personnel enseignant n'écoutent pas, ils se contentent d'enseigner.*
>
> *(La révélation la plus touchante des filles est) leur colère contre le système, c'est-à-dire contre le fait que les membres du personnel enseignant ne s'occupent pas d'elles.*
>
> *(La révélation la plus surprenante est que) les membres du personnel enseignant, comme les parents, n'écoutent pas ce que les élèves ou les enfants disent alors que c'est ce que souhaitent les jeunes.*
>
> *Les membres du personnel enseignant ont l'esprit ailleurs, ils n'écoutent pas vraiment.*
>
> *Certains écoutent. Ceux qui s'intéressent. Dans certaines matières (mathématiques et sciences), ils s'inquiètent davantage des garçons que des filles.*
>
> *Les garçons de la classe sont si exigeants et si bruyants que le personnel enseignant n'a pas la possibilité de nous parler.*
>
> *Il n'y a qu'un enseignant qui m'ait jamais dit : Si tu veux parler, je suis prêt à t'écouter.* [TRADUCTION]

Ce thème correspond au moins en gros à l'une des conclusions les plus courantes et les plus discutées dans les études sur les répercussions des sexes sur l'expérience scolaire, à savoir que l'interaction personnel enseignant-élèves favorise les garçons. Le rapport du Wellesley Center pour l'AAUW présente le point de vue suivant sur la question :

> *Que l'on s'occupe des classes maternelles ou des amphithéâtres des universités, des enseignantes ou des enseignants, les études s'échelonnant sur les vingt dernières années révèlent immanquablement que les membres du personnel enseignant accordent davantage d'attention aux garçons qu'aux filles. Même à la maternelle, on accorde davantage de temps d'enseignement aux garçons, et ils reçoivent davantage d'étreintes et d'attention de la part du personnel enseignant. Ce schéma persiste tout au long des paliers élémentaire et secondaire.* [TRADUCTION]
>
> (Wellesley Center, p. 68)

Myra et David Sadker ont fait beaucoup pour que l'on discute de la question, à partir de 1973, au moment où une étude de Sadker et Frazier contestait l'idée courante voulant que l'école élémentaire favorise les filles. *On a constaté au contraire un compromis dommageable selon lequel les filles se font dociles et obéissantes pour qu'on leur soit favorable et leur donne de bonnes notes.* Selon cette entente, indiquent en conclusion Sadker et Frazier, on donne aux garçons la possibilité de cerner davantage leur propre identité en s'affirmant davantage et en ayant un comportement rebelle tout en leur accordant plus de temps d'enseignement effectif qu'aux filles (étude décrite dans Sadker et Sadker, 1991, p. 295).

Dans leur document de 1982, Sex Equity Handbook for Schools, les Sadker résument ensuite les recherches liées aux sexes sur les relations en classe en disant que le personnel enseignant a davantage tendance, de façon générale, à avoir des rapports avec les garçons, que ce soit sous forme de questions et de réponses, de compliments, de critiques, d'explications supplémentaires ou d'enseignement proprement dit. Ils ont ensuite mené leur étude de trois ans sur plus de 100 classes de la 4e à la 6e année, laquelle confirme et précise ces résultats (Sadker et Sadker,1984). En analysant les résultats obtenus, les Sadker ont particulièrement accordé de place à la catégorie de l'enseignement qui est, selon eux, l'outil le plus efficace du personnel enseignant pour encourager les bons résultats et qui est très injustement destiné aux garçons.

En citant diverses bases de recherche, les Sadker aussi bien que les auteures du rapport destiné à l'AAUW, font correspondre ce schéma de rapports à l'attitude psychologique que l'on pourrait appeler la «résignation acquise», ou le manque de persévérance dans le travail. Ce phénomène a tout d'abord été identifié dans les années 60 sur les animaux de laboratoire qui renoncent à essayer d'échapper à des chocs électriques lorsqu'ils constatent que leurs efforts sont vains. Après une période prolongée d'échecs pour essayer de remédier à la situation en procédant par tâtonnements, qui est la stratégie d'apprentissage la plus élémentaire sans doute, les animaux finissaient par décider de subir passivement la douleur.

Les Sadker ne sont pas les seuls à laisser entendre que les filles, les enseignants et enseignantes et d'autres n'encouragent pas ou ne félicitent pas pour leurs efforts scolaires, apprennent une leçon semblable : la passivité. Cette idée est confirmée par les résultats provenant d'autres sources selon lesquelles les filles ont davantage tendance à attribuer les bons résultats scolaires à la chance qu'à l'effort ou à l'aptitude, alors que les garçons ont tendance à agir à l'inverse; de plus, les filles attribueront plus vraisemblablement l'échec à un manque d'aptitude, c'est-à-dire à un état permanent, alors que les garçons verront cela comme un manque d'efforts, un état changeable (Wellesley Center, p. 69 et 70).

Dans leur étude de 1991, les Sadker accumulent encore les preuves en ajoutant cette fois la constatation importante selon laquelle les garçons appartenant aux groupes minoritaires reçoivent souvent une attention correspondant davantage au schéma des filles qu'à celui des autres garçons.

Les études britanniques reprennent les conclusions américaines en les précisant. Michelle Stanworth, par exemple, constate que les enseignantes et enseignants du palier élémentaire sont moins sensibles aux détails chez leurs élèves de sexe féminin, apprennent moins facilement le nom des filles et arrivent plus facilement à imaginer une carrière intéressante et de responsabilité pour les garçons que pour les filles de leur classe, quelles que soient leurs aptitudes (Weiner et Arnot, 1987, p. 198 à 212). Hildur Ve signale des schémas de rapports semblables dans des études scandinaves (1989, p. 126).

Un autre thème de la recherche consacrée aux salles de classe s'attache aux stratégies d'enseignement qui plaisent aux filles et aux garçons. Les filles ont de meilleurs résultats dans des situations non compétitives et dans les travaux de groupe, dans la mesure où les groupes sont surveillés et qu'on ne permet pas aux garçons de dominer la situation. Mais Belenky et ses collègues (1986) vont encore plus loin. Ils concluent que la structure proprement dite de la pensée dépend du sexe et que les filles ont besoin de schémas d'apprentissage utilisant «la pensée associative» qui se fonde sur la communion d'idées avec le sujet. Des analystes d'éducation, en discutant de ces éléments de recherche, estiment que les filles pourraient obtenir une meilleure éducation dans des écoles pour filles uniquement qui seraient organisées pour répondre à leurs styles d'apprentissage que dans les écoles mixtes actuelles où l'enseignement semble conçu pour répondre aux besoins des garçons (Burgess, 1990).

IV Les filles et leurs camarades

Les filles du projet A Cappella s'inquiètent beaucoup de leurs relations avec les garçons, ce qui ne saurait surprendre. (Elles parlent de leurs relations avec leurs camarades du même sexe de façon presque entièrement positive.) Bien qu'elles aient été nombreuses à parler de leur attente et de leur enthousiasme à l'égard de leur petit ami, et de leurs relations sexuelles actuelles ou futures, ces propos étaient cependant empreints de tension et de critiques :

> *(Les garçons) ne pensent qu'aux filles, au sport et au sexe.*
>
> *Les gars pensent encore qu'ils sont plus intelligents et qu'ils peuvent faire davantage. Ils pensent que tous les choix leur sont permis. Nous n'avons pas les mêmes choix qu'eux.*
>
> *Les filles sont plus sérieuses et ont des intérêts plus divers et plus profonds. Elles se soucient de leurs amis, de leurs relations et de l'école. Les garçons pensent que tout n'est que plaisanterie.*
>
> *(Les garçons) pensent qu'ils sont plus forts et peuvent dominer les filles.*
>
> *Les garçons seront toujours des garçons. Les parents et la société les protègent. Il existe deux poids et deux mesures.*
>
> *(L'école devrait) faire comprendre aux garçons ce que c'est que d'être une fille.*
>
> *La révélation la plus touchante (de la part des filles) concerne leurs relations avec les garçons de leur âge. Elles ne semblent pas avoir d'amis. Elles pensent que les garçons leur disent une chose et rient d'elles dans leur dos.*
>
> *(La révélation la plus surprenante des filles est que) la violence est considérée comme un mode de vie. (Elles) s'attachent surtout aux raisons de la violence des garçons et non au droit à des relations non violentes pour les filles.*
> [TRADUCTION]

Les recherchistes ont consacré moins de temps et d'énergie aux rapports entre élèves qu'aux échanges entre membres du personnel enseignant et élèves. Toutefois, comme le montre de façon frappante l'étude de Raphaela Best (1983), il y a une ségrégation volontaire importante entre les sexes et même une certaine hostilité aux cycles primaire et intermédiaire. Au palier secondaire, ces tendances s'atténuent du fait des pulsions de la puberté qui motivent les relations entre les sexes, mais elles ne disparaissent pas.

Les problèmes des rapports entre filles et garçons sont exacerbés par les schémas différents de communication qui prévalent chez les garçons et les filles, aussi bien en classe que dans la cour. Les garçons s'affirment davantage, ont tendance à faire des déclarations, à interrompre et à occuper l'espace et le temps. Les filles sont moins directes, elles préfèrent poser des questions et elles vont aider les autres plutôt que d'attendre ou de demander qu'on les aide.

Le harcèlement sexuel par les garçons est un phénomène encore moins bien étudié. Toutefois, on a de plus en plus de preuves de la montée du harcèlement des filles (et des enseignantes) dans les écoles, tant dans l'absolu que parce que les éducatrices et éducateurs sont prêts à admettre la chose et à «l'appeler par son nom». La plupart des preuves empiriques viennent

jusqu'ici d'Angleterre[7] ou des États-Unis[8]. Les études officielles sont rares au Canada[9]; mais d'après les conversations que j'ai eues avec le personnel enseignant de l'Ontario pour un rapport antérieur, le sujet du harcèlement sexuel, tant verbal que physique, par les garçons de tout âge est revenu à de nombreuses reprises, et on citait normalement des anecdotes attristantes.

Les auteures du rapport de l'AAUW affirment ce qui suit :

> *On signale de plus en plus de cas de harcèlement sexuel — décrit comme une attitude verbale ou physique de nature sexuelle infligée par un individu — parmi les élèves des premier et deuxième cycles du secondaire. Dans la majorité des cas, il s'agit d'un garçon qui harcèle une fille.* [TRADUCTION]
>
> (Wellesley Center, 1992, p. 73)

Les recherchistes féministes estiment en général que le harcèlement sexuel est l'expression du pouvoir plutôt que de la sexualité. Parmi les enfants, on rejette le sujet en le jugeant sans importance et même amusant. Mais lorsqu'on humilie les filles avec des insultes d'ordre sexuel en leur donnant «une cote» selon leur apparence ou selon l'attitude qu'on leur imagine à l'égard du sexe, lorsqu'on les pince ou qu'on les touche au milieu de l'hilarité générale des garçons qui suivent la scène, ou qu'on les tourmente au point de les faire pleurer, ce n'est pas un sujet d'amusement pour les autorités scolaires[10]. Si ces incidents ne sont suivis d'aucune intervention, les filles vont sans doute en conclure qu'elles ont peu de valeur, non seulement pour les garçons, mais aussi pour les adultes qui les entourent.

A la suite des conversations que j'ai eues avec les enseignantes et enseignants ontariens, j'ai l'impression que les sujets du harcèlement et de la violence que subissent les femmes ont pris plus d'importance dans les discussions qui ont eu lieu dans les écoles au cours de l'année écoulée en raison des affaires bien connues d'Anita Hill et Clarence Thomas, et du massacre de Montréal. Mais la discussion, et même les parties du programme consacrées à la violence chez les adultes peuvent facilement omettre d'aborder les relations humiliantes et violentes que peuvent avoir les élèves eux-mêmes entre eux.

V Résultats et instrumentalisme

L'étude de l'AAUW nous dit que, du moins aux États-Unis, il est nettement prouvé que les filles obtiennent de meilleures notes que les garçons tout au long de leur vie scolaire. Toutefois, selon des données nationales récentes faisant suite à des tests de rendement, que l'on juge plus «scientifiques», il en va tout autrement :

---

7 Jones, 1985; Walkerdine, 1987. Dans une étude norvégienne connexe, Hildur Ve constate que lorsqu'on a donné des poupées aux garçons de première année dans le cadre d'un exercice de jeu de rôle, certains les traitaient très brutalement au début, mais ils en sont pour la plupart venus à une attitude plus affectueuse à la suite des encouragements prodigués par les enseignants.

8 Best, 1983; Strauss, 1988; Wellesley Center, 1992.

9 Voir Mercer, 1988, qui constitue une exception.

10 L'étude de Julian Wood illustre par toute une série d'exemples à quoi tout cela peut mener (Weiner et Arnot, 1987, p. 187 à 197).

> *Les travaux de recherche les plus récents sur la différence des résultats montrent une situation assez différente de ce qu'on a signalé et accepté dans le passé. L'idée reçue voulant que les filles soient meilleures dans les disciplines verbales tandis que les garçons excellent dans les exercices quantitatifs est moins vraie aujourd'hui. Selon les données obtenues, la différence entre les sexes est moins grande lorsqu'on évalue le rendement sous diverses formes.* [TRADUCTION]
>
> (Wellesley Center, p. 22)

Aucune question n'a été posée aux filles participant au projet A Cappella sur leur succès par rapport à celui des garçons et elles ne l'ont pas mentionné non plus, mais elles ont parlé des résultats dans une autre optique, à savoir qu'elles se sentent poussées à bien travailler à l'école.

> *Il n'y a que les notes qui comptent aujourd'hui. Si vous n'avez pas de projets d'avenir, vous n'aurez rien.*
>
> *La crainte de ne pas être la meilleure est la pire des choses.*
>
> *(Les principaux sujets de préoccupation du groupe étaient) le choix d'une carrière, la possibilité d'aller à l'université, le fait de gagner assez d'argent... L'avenir : qu'est-ce que je vais devenir? C'est un sujet qui revenait quelle que soit la question posée.*
>
> *(La révélation la plus surprenante des filles était) leur souci à l'égard du stress et des pressions qu'elles subissent à l'école... Ce n'est qu'après avoir ressenti leur émotion dans leurs paroles que j'ai compris l'importance de la chose.* [TRADUCTION]

Ailleurs dans le document, en regardant les réponses au questionnaire personnel où l'on demande aux filles quels sont les trois aspects d'elles-mêmes par rapport auxquels elles se sentent bien, les trois choses auxquelles elles ont beaucoup pensé au cours de la dernière semaine et les trois choses qui les ont préoccupées au cours de la dernière année, on est surpris de voir avec quelle fréquence elles citent l'école, la classe, les notes, le passage en classe supérieure et d'autres termes apparentés).

Près d'une fille sur quatre cite un sujet en rapport avec l'éducation comme l'une des choses qui font qu'elle se sent bien et environ une sur deux cite un sujet en rapport avec l'école parmi les choses auxquelles elle a beaucoup pensé au cours de la dernière semaine et de la dernière année. Mais on donne presque toujours des réponses en rapport avec les résultats, notamment la crainte d'échouer ou de faire moins bien qu'escompté, jamais le plaisir, la stimulation, la satisfaction d'avoir résolu un problème ou quelque chose qui soit propre à l'instruction reçue.

Il n'y a peut-être là rien de nouveau, et ce n'est sans doute pas plus vrai pour les filles que pour les garçons. De plus, la nature du guide de discussion d'A Cappella a probablement encouragé à cerner les problèmes et à se plaindre et non à parler des joies et des plaisirs. De toute manière, il est possible que les filles trouvent avant tout très regrettables les récompenses scolaires extrinsèques. Et si l'interprétation que nous faisons des données est bonne, cela pourrait en fait être lié à la tendance antérieure des éducateurs à ignorer les besoins et les forces propres aux filles dans le déroulement de la vie à l'école et en classe.

Si les jeunes femmes reprochent beaucoup au programme ce qu'il évite, comme ce fut le cas pour la plupart des filles interrogées dans le cadre d'A Cappella, et si elles ont l'impression d'être ignorées et réduites au silence dans leurs rapports avec les enseignants, comme ce fut aussi le cas pour bon nombre d'entre elles, et dans leurs rapports avec les garçons car ils sont déroutants et souvent menaçants, comme ce fut le cas pour bon nombre d'entre elles, il semble logique

qu'elles justifient leur présence à l'école par des raisons essentiellement extrinsèques. Elles vont à l'école parce qu'elles doivent y aller et parce que ce sont des résultats scolaires que dépendent leurs possibilités de réussite dans la vie, et non parce que la qualité de leur expérience scolaire est particulièrement gratifiante pour les êtres humains qu'elles sont.

VI Stratégies pour améliorer la qualité de l'éducation et de la vie scolaire des filles[11]

Le rôle des enseignants et des écoles pour essayer de remédier aux problèmes soulevés par les filles d'A Cappella et par les études plus générales sur l'égalité des sexes fait l'objet de nombreux débats. D'une part l'école joue un rôle si important dans la vie des jeunes qu'elle ne peut pas ne pas avoir une part importante de responsabilité dans leur éducation. D'autre part, on ne connaît pas exactement l'importance et la durée des effets de la scolarité. Certains recherchistes comme Delamont (1990) croient fermement que l'école peut et doit influencer la vie et les résultats des élèves en agissant volontairement en vue du changement par le biais du programme et surtout de toutes les politiques scolaires. D'autres disent que l'école ne peut guère faire autre chose que reproduire les relations sociales qui existent déjà dans la société et chez les enfants en fonction de ce qu'on leur apprend à la maison et que l'école ne peut guère changer (Dale et autres, 1981). C'est souvent cette dernière attitude que les enseignantes et les enseignants ont, tellement ils ont l'impression que la société attend trop d'eux.

Il est évident qu'on s'attendra à ce que les écoles jouent un rôle dans la réalisation des objectifs sociaux au Canada tant qu'elle aura l'«emprise» actuelle sur les enfants et les jeunes. Il est aussi évident qu'on ne peut pas s'attendre de façon réaliste à ce que l'école change, d'elle-même, la dynamique d'une force sociale aussi diffuse que l'appartenance à l'un des deux sexes. C'est pourquoi les stratégies de changement que nous allons développer comportent à la fois des initiatives au niveau scolaire et des associations avec d'autres groupes communautaires et associations importantes dans la vie des filles.

Stratégie n° 1 : Changer le programme

Il n'y a pas un domaine par lequel il faut commencer pour améliorer la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles. Tout est important et il n'y a aucun succès assuré. Mais à notre avis, le besoin le plus pressant de changement, qui a été à la fois exprimé par les filles d'A Cappella et dans les études examinées, concerne le programme scolaire. C'est aussi quelque chose que les enseignantes et enseignants peuvent commencer à changer dans leur propre salle de classe, mais je ne veux toutefois pas trop insister sur la possibilité pour la plupart d'eux de mettre au point leur propre matériel pédagogique, surtout au palier secondaire. Il est de toute évidence nécessaire que les conseils scolaires, les ministères de l'Éducation et même les maisons d'édition participent à cette opération.

Il y aurait trois types d'action à envisager pour modifier le programme qui s'applique actuellement aux filles canadiennes :

- la création d'un programme *équitable pour les sexes* dans les matières déjà enseignées;
- l'intégration d'éléments du *programme «évité»*;
- la mise au point de programmes sur les *questions relatives aux sexes*.

---

[11] Il faut savoir que ces stratégies pourront être aussi bénéfiques aux garçons qu'aux filles, mais nous continuerons à parler en fonction des intérêts des filles.

- Un programme équitable pour les sexes :

L'idée d'un programme équitable pour les sexes correspond le plus aux idéaux déjà acceptés dans la plupart des circonscriptions scolaires canadiennes sur l'«égalité». Mais il va plus loin que la plupart d'entre eux et comprend une reformulation indispensable des objectifs d'égalité dont il est question dans notre introduction en envisageant l'«égalité» comme le respect et l'encouragement de la différence.

Gretchen Wilbur, qui a fait des recherches sur les programmes, a conclu qu'un programme équitable pour les sexes doit comprendre six éléments :

- Il doit tenir compte des variations et les exprimer, il peut par exemple montrer les ressemblances et les différences entre les divers groupes et au sein d'un même groupe;
- il doit être inclusif pour permettre aux garçons et aux filles d'y trouver les messages les concernant et de s'identifier de façon positive à ces messages;
- il doit être exact et présenter des informations qui reposent sur des données vérifiables et qui peuvent soutenir une analyse critique;
- il doit être positif, c'est-à-dire qu'il doit reconnaître la valeur des individus et des groupes et accorder du prix à cette valeur;
- il doit être représentatif, c'est-à-dire qu'il doit arriver à un équilibre entre les différentes perspectives;
- il doit être intégré, c'est-à-dire qu'il doit incorporer les expériences, les besoins et les intérêts des garçons comme des filles.[12]

C'est évidemment beaucoup demander. G. Wilbur elle-même dit qu'aucune initiative de réforme des programmes aux États-Unis n'a réussi à intégrer plus de trois des six éléments. Le plus courant, est le programme «morcelé» qui est en fait le programme «véritable» auquel on a ajouté des leçons sur les femmes célèbres, sur les questions féminines, ou le programme «séparable» qui vise un groupe spécial (comme les adolescentes enceintes ou handicapées). Les six éléments que nous offre G. Wilbur constituent des directives complètes et valables nous permettant d'intégrer la notion d'équité des sexes dans le programme scolaire.

- Le programme évité :

Les sujets qui constituent le programme évité posent de graves problèmes aux éducateurs et éducatrices et aux autres lorsqu'ils essaient de l'inclure dans les programmes scolaires existants. En premier lieu, le programme normal se présente sous une forme traditionnelle et comprend une liste donnée de matières (avec quelques variations) qu'il est difficile de changer, et la tendance actuelle semble d'ailleurs être dans beaucoup d'endroits le «retour à l'essentiel». De plus, certains sujets importants du programme évité comme la sexualité suscitent de graves controverses dans la plupart des communautés. Ce n'est cependant pas une raison pour les éviter. Les filles d'A Cappella ont bien dit clairement qu'elles ne sont pas dupes des tentatives tièdes ou «prudentes» pour traiter des questions sociales.

---

[12] Cité dans Wellesley Center (1992), p. 64.

Certains enseignants et enseignantes intègrent sans doute déjà quelques-uns des sujets évités que les filles ont jugés importants pour elles dans les cours d'études sociales et d'hygiène, et souhaitent peut-être envisager de mettre à jour leur matériel pédagogique pour qu'il réponde davantage aux inquiétudes des filles ou pour traiter d'autres sujets aussi. Mais, pour la plupart, ils ne sont pas des experts dans le domaine de la sexualité humaine ou de la psychologie sociale des relations et pourraient donc être bien avisés de ne pas les traiter.

Il semble que la meilleure approche, du moins tant que la communauté ne comprend pas davantage la nécessité d'élargir le programme, soit que les éducateurs et éducatrices facilitent la création de cours donnés après l'école pour l'étude et la discussion des «questions en rapport avec la vie» (ou l'équivalent), en faisant peut-être appel à un personnel non scolaire. En Angleterre par exemple, il existe une organisation appelée «Grapevine» qui se spécialise dans les problèmes de la sexualité adolescente, aussi bien pour ce qui est de l'éducation que du counselling, et qui a énormément soulagé les écoles à cet égard. Bien que nous ne connaissions pas d'équivalent au Canada, il y a cependant des thérapeutes, des conseillers et conseillères et des professionnels de la santé qui pourraient être prêts à collaborer et à offrir leur aide dans les diverses communautés. On pourrait avoir à faire appel au même genre de ressources communautaires pour d'autres sujets. Les écoles ont très bien réussi à organiser des séances d'information sur les métiers non traditionnels à l'aide des ressources communautaires; cette approche n'est donc pas sans précédents.

Les groupes de discussion créés par A Cappella offrent peut-être une autre solution. Il semble que la plupart des filles les aient trouvés suffisamment stimulants et libérateurs pour qu'on en fasse des sortes de «clubs» parascolaires permanents.

Cette stratégie pourrait comporter un autre élément qui consisterait à mettre au point des centres de ressources communautaires sur les questions que les filles ont jugées importantes pour elles et qui ne figurent pas dans leur programme scolaire actuel. Ces centres pourraient être destinés au personnel enseignant ou aux élèves elles-mêmes.

- Un programme consacré à l'étude des sexes :

Les filles d'A Cappella étaient peu nombreuses, mais cela avait tout de même son importance, à indiquer clairement qu'elles aimeraient mieux se connaître en tant que femmes et en savoir davantage sur la dynamique sociale des sexes dans le monde. En résumant les principaux sujets de préoccupation des filles, les enseignants-animateurs et enseignantes-animatrices citent plus souvent que nous ne l'aurions cru le sujet : p. ex., «les différences des sexes..., l'égalité des relations..., la différence de liberté dont elles jouissent par rapport à leurs frères..., l'égalité des chances pour les hommes et femmes..., les droits de la femme..., le fait que les hommes sont encore considérés comme dominateurs alors qu'ils sont inférieurs..., la manière de concevoir leur rôle de femmes dans notre société afin de pouvoir mener de pair une vie professionnelle et une vie familiale..., les jeunes filles sentent qu'elles n'ont pas de pouvoir..., les pressions exercées par les garçons (vie sexuelle, violence)...», etc. Et certains citent ce domaine dans la partie consacrée aux connaissances que les recherchistes d'A Cappella devraient, à leur avis, garder à l'esprit à l'avenir :

> *L'absence de programmes consacrés aux questions féminines.*
>
> *Le souci qu'elles ont de la situation de la femme dans le domaine de la vie professionnelle et des relations.* [TRADUCTION]

Mais même si les filles n'avaient pas demandé elles-mêmes à être mieux informées sur les questions relatives aux sexes, nous aurions affirmé avec force que la qualité de leur vie, aussi bien à l'école que dans le monde adulte, dépend d'une plus grande compréhension de leur part de la dynamique des sexes.

Linda Briskin (1990) a signalé que les filles voient de nombreuses «contradictions», comme elle les appelle, dans les messages qu'elles reçoivent à l'école (et dans la société) sur elles-mêmes et sur les femmes de façon plus générale. Elle mentionne notamment les déchirements que les filles vivent entre la valorisation et la dévalorisation du «travail maternel»; entre la possibilité de violence des hommes et l'espoir qu'elles ont d'avoir des relations intimes avec eux; entre la nécessité d'être «intelligentes» et d'avoir de bons résultats à l'école et le besoin d'être passives et dépendantes en apparence pour être acceptées; entre l'idéologie de l'individualisme (égalité) et la justice sociale d'une part et leur expérience du traitement inégal réservé aux filles et aux femmes d'autre part. Il n'y a pas de doute que les filles d'A Cappella ressentent douloureusement même ces notions abstraites. En généralisant, des milliers de filles canadiennes doivent faire l'expérience de ces contradictions qui les déconcertent et les blessent.

Linda Briskin et les autres estiment que la solution n'est Pas simplement d'essayer de faire disparaître la dynamique des sexes en s'efforçant d'arriver à une certaine neutralité des sexes. Cette attitude masque l'expérience des filles et la rejette. Elle ne répond à aucune de leurs questions, qu'elles soient explicites ou implicites. Elles ne comprennent de ce fait pas les réalités de la dynamique des sexes de notre époque et se sentent impuissantes, incapables d'expliquer leurs sentiments ou de comprendre des situations difficiles où l'appartenance à un sexe joue un rôle, et incapables d'agir dans leur propre intérêt. Il vaudrait mieux «appeler par leur nom» les effets de l'appartenance à un sexe et les étudier afin que les filles soient armées pour lutter pour le changement. Autrement dit, il est absolument nécessaire pour les adolescentes d'avoir un programme qui envisage de façon explicite la place des sexes dans la société et les relations de pouvoir qui font partie de sa dynamique.

Linda Briskin se sert de l'exemple suivant pour illustrer la différence entre l'asexisme (l'attitude neutre qui selon elle ne peut être vraiment utile aux filles) et la stratégie plus utile de l'antisexisme :

> *Le recours aux modèles de rôle est une stratégie asexiste courante. Par exemple, un enseignant invite une électricienne à venir en classe pour encourager les jeunes filles à envisager une carrière comme ouvrière qualifiée. Le message qu'on essaie de transmettre est que les petites filles peuvent être tout ce qu'elles veulent... (Mais) en vérité ce n'est pas le cas. Elles sont en butte à des obstacles dus à la discrimination officielle et officieuse, idéologique et pratique. Ainsi, si on leur enseigne que tout est possible, que le sexe de l'individu ne compte pas, lorsqu'elles se trouvent confrontées aux limites de ce qui est possible, facile ou acceptable, elles ne peuvent que conclure que c'est à elles (personnellement) que revient la faute. Une approche antisexiste s'attacherait au contraire à montrer les obstacles qui empêchent les femmes de devenir électriciennes...* [TRADUCTION]
>
> (Briskin, 1990, p. 20)

On ne peut pas s'attendre à ce que le système éducatif accueille avec plaisir cette stratégie. Mais on peut envisager une certaine réceptivité. En Ontario, on peut constater un intérêt général au niveau du ministère de l'Éducation pour les questions de diversité et d'équité (Stevenson, 1992). Cela est dû aux pressions très généralisées qui sont non seulement exercées sur les éducateurs et éducatrices mais que l'on ressent aussi dans l'ensemble des services gouvernementaux voulant qu'on «prenne sérieusement» le sexisme, le racisme et les autres pratiques discriminatoires qui existent dans notre société.

L'un des éléments essentiels de tout progrès dans ce domaine est, nous semble-t-il, de faire en sorte que l'enseignement sur «les sexes» ne revienne pas à enseigner uniquement des sujets concernant «les filles et les femmes» à elles seules. L'idée même d'un tel enseignement se fonde toujours sur la politique du moment à l'égard des sexes. Lorsqu'on propose ou qu'on met en place un tel enseignement, il est habituellement dévalué, rejeté et même combattu à tous les niveaux, du conseil scolaire aux élèves eux-mêmes. Et d'une certaine manière, la protestation s'explique parce que «l'équité des sexes» ne concerne pas seulement les filles et les femmes, elle doit aussi inclure de façon explicite les garçons et les hommes.

Le problème, étant donné que ce sont le plus souvent les filles et les femmes qui pâtissent du traitement différent des sexes, c'est qu'en révélant la vérité sur la dynamique des sexes, on donne souvent aux garçons et aux hommes l'impression qu'ils sont accusés et coupables. C'est l'un des plus gros défis que nous devrons relever si nous voulons envisager un quelconque changement pour améliorer la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles.

Stratégie n° 2 : Travailler avec les garçons

Nombreux sont les éducateurs et éducatrices qui se sentent gênés lorsqu'on insiste sur les filles (et sur les femmes), sur le plan théorique et encore plus sur le plan pratique. Dans les ateliers sur les initiatives d'équité des sexes on entend toujours la question : «Qu'en est-il des garçons» (et des hommes)? La solution consiste en partie à prouver que les privilèges et les avantages qu'ont les garçons à l'école, bien qu'ils soient tenus pour acquis et donc invisibles, sont néanmoins réels et sont en fait beaucoup plus graves que les quelques mesures limitées de promotion sociale que l'on propose généralement pour les filles. Mais la question est plus complexe.

Le rapport de l'AAUW justifie l'importance accordée aux filles en attirant l'attention sur le fait qu'elles entrent dans le système scolaire en devançant les garçons à de nombreux égards, pour ce qui est des aptitudes et des résultats, et le quittent en se trouvant à la traîne. Pour les auteures, ce résultat est une raison suffisante pour s'intéresser de façon sélective aux filles. Et on peut en effet montrer de façon convaincante que les garçons (et les hommes) «devront simplement accepter» que pour redresser certains torts que subissent actuellement les filles (et les femmes), ils devront perdre certains privilèges.

Mais les garçons (et les hommes) constitue un groupe de pression puissant lorsqu'il s'agit de se défendre. Les garçons à l'école réagissent rapidement lorsqu'ils constatent qu'on offre un «traitement spécial» aux filles[13], et ils continueront à le faire tant qu'ils penseront qu'ils sont «totalement laissés pour compte» en l'occurrence. Il nous revient donc de montrer que tel n'est pas le cas, qu'ils y trouveront des avantages car la dynamique des sexes limite également la vie des garçons.[14] Voici ce qu'en dit Kate Myers :

> *...dans leurs efforts pour se conformer (à la mystique masculine), les garçons apprennent à avoir des attitudes déformées tant à l'égard des autres garçons, qu'à l'égard des filles et en définitive à l'égard de leur propre travail et de leur famille. Le prix qu'ils paient pour leurs avantages comprend la suppression des émotions, une sexualité avide et une angoisse personnelle qui fait qu'ils se sentent en permanence obligés de mieux faire que les autres.* [TRADUCTION]
>
> (Equal Opportunities Commission, 1982, p. 6)

---

[13] Delamont, 1990; Reay, 1990, et diverses communications officieuses des enseignants ontariens, 1992.

[14] Best, 1983; Gaskell et autres, 1989, p. 56 et 57; Sadker et Sadker,1982, chapitres 1 et 6.

L'étude ethnographique de Raphaela Best sur la culture masculine dans une école primaire montre que les pré-adolescents et les pré-adolescentes vivent dans des mondes séparés et hostiles dans lesquels les pressions exercées sur les garçons pour qu'ils deviennent des «hommes» représentent un fardeau énorme. A son avis, ces exigences peuvent avoir une part de responsabilité dans la baisse des aptitudes de lecture que les garçons de cet âge manifestent bien souvent. De même, selon Hildur Ve (1989), les garçons moins agressifs souffrent de la plupart des formes de domination personnelle que connaissent les filles. Donc, si on fait quelques progrès dans le sens d'une plus grande égalité des sexes, tout le monde va y gagner.

De toute manière, l'égalité des sexes est tout simplement impossible à atteindre sans la participation des garçons en raison de l'interdépendance réelle des sexes. Les filles et les garçons, les hommes et les femmes vivent dans un réseau de relations mutuelles et interactives. Les garçons et les hommes sont un groupe de référence si important pour les filles et les femmes qu'ils ne peuvent changer sans entraîner avec eux l'autre sexe. Sur le plan sociologique, les garçons et les hommes ont à la fois le pouvoir et l'influence. Les filles et les femmes ne peuvent pas changer toutes seules, et en pratique ce n'est pas ce qu'elles souhaitent.

Du point de vue de l'éducation, il faut aider les garçons, comme d'ailleurs les filles, à changer en ayant recours à des programmes actifs et positifs. Les schémas relatifs aux sexes qui existent à l'heure actuelle sont trop puissants pour disparaître simplement si on les critique de façon abstraite. Un programme comme celui du conseil scolaire de Toronto «Boys for Babies» pour lequel les garçons des 5e et 6e années font l'expérience pratique de s'occuper de bébés et de tout-petits peut être plus efficace que tous les cours que les enseignants et enseignantes mettent au point sur les femmes.

C'est pour toutes ces raisons qu'il faut aussi tenir compte des garçons lorsqu'on planifie pour les filles. Et pour travailler plus efficacement avec les garçons, il est indispensable que les hommes participent davantage. Il n'y a aucun doute possible que, tant que les hommes n'assumeront pas les rôles de chefs de file pour le travail antisexiste effectué avec les garçons, l'échec sera garanti.

Stratégie n° 3 : Travailler avec les parents

Les filles d'A Cappella ont davantage parlé, ce qui est surprenant, de leurs difficultés avec leurs parents que de celles qu'elles rencontrent avec les garçons ou dans leur travail scolaire. Près de 50 p. 100 d'entre elles ont signalé un problème de communication quelconque avec leurs parents comme l'un des sujets qui les préoccupe le plus, comme l'ont signalé les animateurs et animatrices de groupe. Près de la moitié des groupes ont traité de la question : «pensez-vous que vos parents vous écoutent?». Un tiers des participantes environ ont fait des remarques. Les filles répondaient en général non ou répondaient en faisant la différence entre les mères et les pères ou entre les sujets qu'on peut et qu'on ne peut pas aborder avec eux.

> *Non. Les parents écoutent ce qu'ils veulent entendre. Ils interprètent ce qu'ils entendent dans l'optique de leur génération et de leurs expériences. Les espérances qu'ils ont à l'égard de leurs enfants constituent un obstacle. Les parents ne veulent souvent pas entendre des choses qui vont les troubler ou les décevoir et envoient des signaux pour empêcher les enfants d'aborder certains sujets.*
>
> *Oui et non. Ils essaient d'écouter mais ils interprètent mal et ils nous imposent leurs points de vue.*

Parfois. Ma mère écoute lorsqu'elle est d'humeur à materner... Ils m'écoutent lorsque je crie et que je m'énerve... Leurs idées sont dépassées... Maman écoute et prend (le point de vue) opposé... Papa est sexiste et toujours négatif...

Les tensions et les malentendus entre adultes et adolescents et adolescentes sont très courants dans notre culture et sont peut-être même psychologiquement nécessaires à l'autonomie. Mais la profondeur apparente de la douleur que ressentent les filles et qui est perceptible dans les données écrites qui révèlent un froid détachement, nous pousse à accorder une certaine place à ce thème, même si nous n'avons pas de recommandation précise sur le plan stratégique. Malgré la complexité des relations école-parents, il semble souhaitable que l'on réfléchisse à la possibilité de constituer des groupes d'étude de parents ou des rencontres adolescents/adolescentes-parents conçus pour permettre aux deux générations de reconsidérer leurs relations mutuelles.

La meilleure façon d'envisager ce fossé qui existe entre les filles et leurs parents est peut-être de le concevoir dans le cadre plus général de la communication. Les filles d'A Cappella citent «le fait d'être entendues» comme un problème dans leurs relations avec le personnel enseignant et les garçons aussi bien qu'avec leurs parents. On peut enseigner les aptitudes de communication et c'est ce que l'on fait dans certains endroits pour essayer de résoudre des conflits et des problèmes. On peut conclure d'après les données dont on dispose que de telles aptitudes, surtout si on les interprète en fonction de la dynamique familiale, pourraient contribuer beaucoup à la qualité de la vie des filles. L'un des enseignants-animateurs a recommandé aux recherchistes d'A Cappella une stratégie semblable mais inverse : il faudrait fournir un guide nécessaire aux parents qui discutent des problèmes relatifs à la communication avec leurs enfants. Il reviendra aux groupes de travail locaux de voir s'il faut envisager la chose sous l'angle des enfants ou des parents.

Il serait peut-être bon de voir si le fait de «ne pas être entendues» ne serait pas directement lié au sexe. Il y a un nombre assez important de documents qu'il est impossible de résumer ici dans lesquels on constate des différences importantes dans la façon dont les hommes et les femmes communiquent, et que les femmes bien souvent ne sont littéralement «pas entendues» par les hommes en raison des différences de style et de pouvoir.[15] L'application de ces résultats aux filles scolarisées pourrait faire l'objet d'un projet valable dans un autre cadre de recherche.

Stratégie n° 4 : Apprendre l'équité au personnel enseignant

Pour améliorer la qualité de la vie des filles lorsqu'il s'agit d'éducation et d'expérience scolaire, le rôle principal revient au personnel enseignant. Malheureusement, rares sont les enseignantes et enseignants canadiens qui ont eu à traiter des sexes en tant que sujet à enseigner. Selon les preuves qui existent en Ontario (Stevenson, 1992), aucun d'entre eux pratiquement n'a entendu parler du sujet ne serait-ce que de façon superficielle pendant ses années de formation. Et dans le cadre du travail, les questions d'équité sont, au mieux, en concurrence avec un éventail extraordinaire d'autres sujets pressants qui réclament l'attention du personnel enseignant. De plus, l'idéologie de l'éducation personnalisée (c'est-à-dire le fait de traiter chaque enfant comme quelqu'un d'unique) empêche les enseignants et les enseignantes de voir l'importance des différences qu'il y a entre groupes d'enfants et qui se fondent sur des caractéristiques données comme le sexe ou la race.

---

[15] Voir par exemple R. Lakoff, Languages and Women's Place, New York, Harper Colophone Books, 1976, et D. Tannen, You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation, New York, William Morrow, 1990.

La situation est assez différente aux États-Unis et au Royaume-Uni, car la législation sur l'égalité des sexes à l'école dans les années 70 et 80 a obligé les éducateurs et éducatrices à se lancer dans des campagnes de sensibilisation au problème des sexes, à organiser des ateliers d'action et à mettre au point du matériel adapté.

Il semble donc que l'une des stratégies les plus importantes qu'il faille mettre au point dans chaque province consiste à sensibiliser le personnel enseignant au fait que le sexe est un facteur à prendre en compte à l'école et dans les salles de classe, et à les aider à modifier leurs pratiques en conséquence. En Ontario, la mise au point d'un programme général de formation en cours d'emploi sur l'égalité des sexes en est à ses débuts (Stevenson, 1992). Nous donnons ci-dessous une liste provisoire de sujets à traiter:

i) Introduction aux problèmes des sexes :

- *la sexualité et les sexes*
- *mise au point de rôles pour les sexes*
- *le prix social de l'inégalité des sexes*
- *l'égalité des sexes pour les hommes et les garçons*

ii) La connaissance de soi :

- *votre biographie «en fonction de votre sexe»*
- *vos croyances et vos attitudes*

iii) Les sexes dans l'éducation :

- *les résultats*
- *les abandons*

iv) Les races et les sexes :

- *la race et l'éducation*
- *les expériences scolaires des noires ou des filles appartenant à d'autres minorités*

v) Les sexes à l'école :

- *le personnel enseignant et administratif*
- *l'organisation scolaire et la budgétisation*
- *le climat de l'école*
- *les sports et autres activités*
- *le contexte communautaire*

vi) Les sexes en classe :

- *les rapports personnel enseignant-élèves*
- *la résignation acquise*
- *les rapports élèves-élèves*
- *les styles d'apprentissage*
- *l'effet des mots*
- *image et information : matériel pédagogique*

vii) Le programme officiel :[16]

- *la maternelle*
- *le palier élémentaire*
- *le cycle intermédiaire*
- *le palier secondaire*
- *la carrière et les autres possibilités postsecondaires*
- *les programmes adaptés aux filles*

viii) Le programme évité :

- *le sexisme dans la société*
- *le sexisme à l'école*
- *le harcèlement sexuel*
- *la violence faite aux femmes*

Dans le cadre de ce projet, nous espérons pouvoir évaluer les expériences réalisées dans d'autres régions. Il est encore trop tôt pour dire quels seront les résultats de l'initiative ontarienne, mais c'est de toute évidence un domaine très important sur le plan stratégique.

Stratégie n° 5 : Une coalition pour l'équité

Si nous partons de l'idée que l'objectif, lorsqu'on cherche à améliorer la qualité de l'éducation et de la vie scolaire pour les filles, s'insère dans l'objectif plus général qui consiste à viser l'équité face à l'éducation dans notre société, l'une des nouvelles stratégies les plus intéressantes est celle qui consiste à lier l'équité en matière d'éducation à l'équité en matière d'emploi.

L'équité en matière d'emploi a comme objectif d'éliminer les obstacles arbitraires à l'embauche et à la promotion que rencontrent injustement les femmes et les minorités, et d'arriver à ce qu'elles soient représentées dans tous les secteurs professionnels dans des proportions correspondant à peu près à leur nombre dans la société. Après avoir été laissée de côté pendant quelques années comme une idée «révolutionnaire», l'équité en matière d'emploi a peu à peu obtenu une certaine respectabilité et elle doit faire l'objet de mesures législatives en Ontario dans l'année qui vient. En vue de la législation, le Commissaire ontarien à l'équité en matière d'emploi a publié un document de travail et a resu en réponse des mémoires.

Celui présenté par l'Union des associations des professeurs des universités de l'Ontario (OCUFA) présente l'argument évident voulant que, pour que les femmes et les minorités obtiennent l'équité en matière d'emploi, elles doivent *d'abord* l'obtenir dans l'éducation.

> *Si on continue à refuser l'accès à l'éducation et à la formation aux membres de groupes désignés, que ce soit du fait du coût prohibitif de l'éducation ou du fait du climat peu favorable qu'ils rencontrent (dans les écoles et) sur les campus universitaires ou du fait d'une impossibilité d'accès physique... alors la législation sur l'équité en matière d'emploi... ne sera pas aussi efficace que souhaitée parce que le nombre de candidates et candidats qualifiés appartenant à des groupes désignés continuera à rester faible.* [TRADUCTION] (OCUFA, 1992, p. 2)

[16] On a fait récemment énormément de travail pour que l'enseignement des mathématiques et des sciences soit plus favorable aux filles. Voir par exemple Le Cahier d'idées AMÉLIORÉ : Liens entre la catégorie de sexe, la culture, les sciences et les écoles, (Robertson, 1993).

On présente dans le document des arguments pour un article de la loi à venir qui exigerait de tous les établissements d'enseignement qu'ils mettent au point un plan d'éducation obligatoire, comportant des changements de politique, de programme et de pédagogie, ainsi que des changements dans les services offerts aux filles et aux élèves appartenant à des minorités. L'OCUFA indique clairement que, bien que son premier souci soit l'éducation postsecondaire, c'est au cours des années d'enseignement public que l'inégalité commence dans l'éducation et c'est là qu'il faut y porter remède. Une fois mise en oeuvre, cette politique pourrait faire de tous les éducateurs et éducatrices des intervenants et intervenantes dans une opération de transformation visant l'instauration de la justice sociale pour les femmes et pour les minorités au Canada.

Toutes les provinces n'ont pas en vue une législation sur l'équité en matière d'emploi sur laquelle pourrait se fonder l'idée d'équité en matière d'éducation, mais chaque province dispose d'organisations communautaires et syndicales, de spécialistes de la planification des politiques et d'autres personnes oeuvrant pour le même objectif. Il est important de montrer le plus tôt possible que l'équité en matière d'éducation est une condition préalable indispensable à tout autre objectif d'équité dans notre société. Les justifications des divers objectifs se renforcent mutuellement.

Il sera peut-être utile d'envisager des alliances, ou disons plutôt une coalition pour l'équité, regroupant les éducateurs et éducatrices et les organisations d'enseignement d'une part, et les organisations d'enseignement et les autres groupes s'occupant d'équité d'autre part pour qu'ils oeuvrent ensemble afin de donner une certaine notoriété à l'équité et susciter davantage de pressions pour qu'elle devienne un objectif social commun.

Un dernier mot

Le fait de suggérer des stratégies «de l'extérieur» n'est pas chose facile parce que les conditions locales varient et sont de la plus grande importance pour mettre au point une stratégie efficace, mais aussi parce que la meilleure stratégie est le produit de la courbe d'apprentissage qui est elle-même le résultat de tâtonnements. C'est pour ces raisons que les stratégies que nous avons proposées dans notre document sont esquissées et non complètement développées. Cela peut paraître insatisfaisant au moment de la discussion, mais il n'y a en fait pas d'autre solution que de mettre au point pour soi-même la meilleure stratégie.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

ACKER, Sandra. «Teachers, Gender and Resistance», Brit. Journal of Sociol. of Education, vol. 9, n° 3, 1988, p. 307 à 322.

ADAMS, Carol et Madeleine Arnot. Investigating Gender in Secondary Schools, Londres, Angleterre : Inner London Education Authority, 1986.

ANDERSON, Doris. The Unfinished Revolution, Toronto, Ontario : Doubleday Canada, 1991.

ARNOT, Madeleine et Gaby Weiner (éd.). Gender and the Politics of Schooling, Londres, Angleterre : Hutchinson, 1987.

ASKEW, Sue et Carol Ross (n.d.). Anti-sexist Work with Boys, Londres, Angleterre : Equal Opportunities Commission.

BATCHER, Elaine et autres. The More Things Change, the More They Stay the Same, Toronto, Ontario : Federation of Women Teachers Associations of Ontario, 1987.

BELENKY, Mary Field et autres. Women's Ways of Knowing: the Development of Self, Voice and Mind, New York, New York : Basic Books, 1986.

BEST, Raphaela. We've All Got Scars: What Boys and Girls Learn in Elementary School, Bloomington, Indiana : Indiana University Press, 1983.

BOWER, Bruce. «Teenage Turning Point: Does Adolescene Herald the Twilight of Girls' Self-Esteem?», Science News, vol. 139, n° 12, 1991, p. 184 à 186.

BRENT PRIMARY GENDER EQUALITY WORKING PARTY. Steps to Equality, Londres, Angleterre : Borough of Brent Education Department, 1985.

BRISKIN, Linda. Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation, Ottawa, Ontario : Institut canadien de recherches sur les femmes, 1990.

BROOKS, Carol et Rachelle Beauchamp. «The Women's Inventors Project», Women's Education des Femmes, vol. 6, n° 4, 1988, p. 22 à 24.

BURCHELL, Helen et Val Millman. Changing Perspectives on Gender: new initiatives in secondary education, Milton Keynes, Royaume-Uni : Open University Press, 1989.

BURGESS, Averil. «Viewpoint on single sex education for girls», Gender and Education, vol. 2, n° 1, 1990.

CHISHOLM, Lynn et Janet Holland. «Anti-sexist action research in school: the women and occupational choice program», p. 243 à 257 dans Weiner et Arnot (éd.), Gender Under Scrutiny, Londres, Angleterre : Hutchinson, 1987.

CHISHOLM, Lynn et Janet Holland. «Girls and Occupational Choice; Anti-Sexism in Action in a Curriculum Development Project», British Journal of Sociology and Education, vol. 7, n° 4, 1986, p. 353 à 365.

CONSEIL DES SCIENCES DU CANADA. Qui fait tourner la roue?, Ottawa, Ontario : Imprimeur de la Reine, 1982.

CONSEIL SCOLAIRE D'OTTAWA. Junior Mathematics Pilot Project. Preliminary Report 1990-1, Ottawa, Ontario : Centre for Research, Professional Development and Evaluation, Curriculum Services, 1991.

CUNNISON, Sheila et Christine Gurevitch. «Implementing a Whole School Equal Opportunities Policy: a primary school in Humberside», Gender and Education, vol. 2, n° 3, 1990, p. 283 à 295.

DALE, Roger et autres. Education and the State (2 vol.), Barcombe, Royaume-Uni : Falmer Press, 1981.

DELAMONT, Sara. Sex Roles and the School (2e éd.), Londres, Angleterre : Routledge, 1990.

EICHLER, M. et J. LaPointe. Le traitement objectif des sexes dans la recherche, Ottawa, Ontario : CRSH, ministère des Approvisionnements et Services, 1985.

EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION. Equal Opportunities: What's in It For Boys?, Londres, Angleterre : EOC, ILEA et le Schools Council, 1982.

FRASER, Sherry. S.P.A.C.E.S.: Solving Problems of Access to Careers in Engineering and Science, Palo Alto, Californie : Dale Seymour Publ., 1982.

GASKELL, Jane et autres. Claiming an Education: Feminism and Canadian Schools, Toronto, Ontario : Our Schools/Ourselves Education Foundation et Garamond Press, 1989.

GILLIGAN, Carol. In a Different Voice, Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1982.

GILLIGAN, Carol et autres. Making Connections: the relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School, Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1990.

HARVEY, E.B. et J.H. Blakely. Educating Girls and Women for the 21st Century: Its Significance to Canada's Economy, 1991, réimpression, aucun renseignement de publication.

HOLMES, Janelle et Eliane Silverman. J'ai des choses à dire... Écoutez-moi!, Ottawa, Ontario : Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, 1992.

JONES, C. «Sexual Tyranny: Male Violence in a Mixed Secondary School», p. 26 à 36 dans G. Weiner (éd.), Just a Bunch of Girls, Milton Keynes, Royaume-Uni : Open University Press, 1985.

JULIEN, Lise. Women's Issues in Education in Canada: a Survey of Policies and Practices, Toronto, Ontario : Secrétariat du Conseil des ministres de l'Éducation, 1987.

KELLY, Alison. «Traditionalists and trendies: teacher attitudes to educational issues», p. 233 à 242 dans G. Weiner et M. Arnot (éd.), Gender Under Scrutiny, Londres, Angleterre : Hutchinson, 1987.

KLEIN, Susan et autres. Handbook for Achieving Sex Equity through Education, Baltimore, Maryland : Johns Hopkins Press, 1985.

LAMONT, Betty et autres. Sex Equity in Elementary Education: Bridging the Gap, North York, Ontario : Board of Education, 1984, révisé en 1990.

McCLINTOCK COLLECTIVE (n.d.). The Fascinating Sky: Introducing the McClintock Collective and some of its work, Ministère australien de l'Éducation, Participation and Equity Program.

MERCER, Shirley Litch. Not A Pretty Picture: an Exploratory Study of Violence Against Young Women in High School Dating Relationships, Toronto, Ontario : Education Wife Assault, 1988.

MYERS, Kate. Genderwatch! Self-Assessment Schedules for Use in Schools, Londres, Angleterre, Equal Opportunities Commission, SCDC Publications, 1987.

MYERS, Kate. Is Your School Changing?, Londres, Angleterre : Inner London Education Authority (ILEA), 1984.

NAVEAU, Beverly. We've All Got a Lot to Say: the Young Women's Club for Gender Equity, Toronto, Ontario, 1992, polycopié.

PETERSON, B. et M. Lach. «Gender Stereotypes in Children's Books», Gender and Education, vol. 2, n° 2, 1990, p. 185 à 197.

REAY, Diane. «Girls' Groups as a Component of Anti-sexist Practice: One Primary School's Experience», Gender and Education, vol. 2, n° 1, 1990, p. 37 à 48.

ROBERTSON, H.-j. A Cappella : Rapport sur les réalités, préoccupations, attentes et obstacles que connaissent les adolescentes au Canada, Ottawa, Ontario : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1990.

ROBERTSON, H.-j. Cahier d'IDÉES : Un guide pour accroître la participation et la réussite des élèves de sexe féminin dans le domaine des mathématiques, des sciences et de la technologie, Ottawa, Ontario : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1988.

ROBERTSON, H.-j. Le Cahier d'idées AMÉLIORÉ : Liens entre la catégorie de sexe, la culture, les sciences et les écoles, Ottawa, Ontario : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1993.

SADKER, Myra et autres. Sex, Sexism and the Preparation of Educators», Peabody Journal of Education, vol. 64, n° 4, 1987, p. 213 à 224.

SADKER, Myra et David Sadker. Final Report: Promoting Effectiveness in Classroom Instruction, Washington, D.C. : National Institute of Education, 1984.

SADKER, Myra et David Sadker. «The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education», Review of Research in Education, vol. 17, 1991, p. 269 à 334.

SADKER, Myra et David Sadker. Sex Equity Handbook for Schools, New York, New York : Longman, 1982.

SHAKESHAFT, Charol. «A Gender At Risk», Phi Delta Kappan, 1986, p. 499 à 503.

SHERMAN, Julia et Evelyn Beck. The Prism of Sex: Essays in the Sociology of Knowledge, Madison, Wisconsin : University of Wisconsin Press, 1979.

SPENDER, Dale (éd.). Men's Studies Modified: the Impact of Feminism of the Academic Disciplines, New York, New York : Pergamon Press, 1981.

SPENDER, Dale. Invisible Women: the Schooling Scandal, Londres, Angleterre : The Women's Press, 1989.

STEVENSON, Judi. Gender Equity in Ontario Education: Giving Teachers the Tools to Contribute, Toronto, Ontario : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1992.

STITT, Beverly. Building Gender Fairness in Schools, University of Illinois Press, 1988.

STRAUSS, S. «Sexual Harassment in the School: Implications for Principals», Nat. Assoc. of Principals Bulletin, 1988, p. 93 à 97.

TAYLOR, Hazel. «INSET for equal opportunities in the London Borough of Brent», p. 103 à 118 dans Whyte et autres (éd.), Girl Friendly Schooling, Londres, Angleterre : Methuen, 1985.

TSUJI, Gerry et Suzanne Ziegler. «What Research Says About Increasing the Numbers of Female Students Taking Math and Science in Secondary School», Scope, Toronto, Ontario : Toronto Board of Education Library Services Department, vol. 4, n° 4, 1990, p. 1 à 4.

TUTCHELL, Eva (éd.). Dolls and Dungarees, Milton Keynes, Royaume-Uni : Open University Press, 1990.

UNION DES ASSOCIATIONS DES PROFESSEURS DES UNIVERSITÉS DE L'ONTARIO (OCUFA). Brief to the Employment Equity Commissioner on Educational and Employment Equity, Toronto, Ontario : OCUFA, 18 février 1992.

VE, Hildur. «Equality Between Girls and Boys in the Primary Years: a Norwegian Action Research Project», Evaluation and Research in Education, vol. 3, n° 3, p. 125 à 131.

WALKERDINE, Valerie. «Sex, Power and Pedagogy», p. 166 à 174 dans M. Arnot et Weiner (éd.), Gender and the Politics of Schooling, Londres, Angleterre : Hutchinson, 1987.

WEINER, Gaby (éd.). Just a Bunch of Girls, Milton Keynes, Royaume-Uni : Open University Press, 1985.

WEINER, Gaby et Madeleine Arnot (éd.). Gender Under Scrutiny: new inquiries in education, Londres, Angleterre : Hutchinson, 1987.

WELLESLEY COLLEGE CENTER FOR RESEARCH ON WOMEN. How Schools Shortchange Girls, Washington, D.C. : American Association for University Women, 1992.

WELLS, Margaret. A Review of Elementary and Secondary Programs on Gender Equity, Toronto, Ontario : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1991.

WHYTE, Judith et autres (éd.). Girl Friendly Schooling, Londres, Angleterre : Methuen, 1985.

WHYTE, Karen. «Can We Learn This? We're Just Girls!», Resources for Feminist Research, vol 17, n° 2, 1988, p. 6 à 9.

WILBUR, Gretchen. «Gender-fair Curriculum», Boston, Massachusetts : Wellesley Center for Research on Women, 1991.

WOLFE, Sandra. Educational Equity, Toronto, Ontario : Ministère de l'Éducation, 1991, document provisoire.

Remerciements

La FCE tient à remercier les organismes qui ont parrainé le projet A Cappella : Deuxième étape. C'est grâce à eux que la Fédération et ses Membres pourront utiliser les conclusions de l'étude A Cappella pour promouvoir les changements susceptibles d'améliorer la vie des adolescentes au Canada.

- **Tambrands Canada**
  Le fabricant des tampons Tampax s'est engagé à approfondir ses connaissances sur les réalités des adolescentes et des femmes afin de mieux s'occuper d'elles. Il a donc apporté une contribution généreuse à notre projet et a offert d'utiliser son numéro sans frais (1-800-268-3448) pour répondre aux demandes de renseignements. De plus, il a financé des articles de journaux et suscité l'intérêt des médias pour les questions touchant les jeunes femmes.

- **Programme de promotion de la femme, Secrétariat d'État**
  Après avoir parrainé l'étude initiale, ce programme a également financé la consultation nationale entreprise dans le cadre de la deuxième étape, ainsi que deux des documents de réflexion.

- **Division de la prévention de la violence familiale, Santé nationale et Bien-être social Canada**
  Cette division a permis à des représentantes des organisations féminines de participer aux ateliers organisés dans le cadre du projet et a financé la préparation de l'un des documents de réflexion.

- **Unité d'éducation et de prévention en matière de SIDA, Santé nationale et Bien-être social Canada**
  Cette unité nous a permis de réaliser un des documents de réflexion et le cahier utilisé dans les ateliers régionaux, ainsi que d'étendre la participation à ces ateliers.

- **Programme pour les femmes, Sports Canada**
  Ce programme, qui relève de Condition physique et Sport amateur, a financé la préparation de l'un des documents de réflexion par l'intermédiaire de l'Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique.

- **Affaires de la jeunesse, Emploi et Immigration Canada**
  Cette direction générale a financé, par l'entremise de son programme «L'école avant tout», la préparation de l'un des documents de réflexion.

- **Éducation et formation, Santé nationale et Bien-être social Canada**
  Ce service a financé la participation des conférenciers et conférencières aux trois ateliers régionaux.

- **Organisations Membres de la FCE**
  Les associations provinciales/territoriales de la FCE ont participé au projet en coordonnant leurs délégations respectives aux ateliers régionaux et en attirant l'attention sur les problèmes qu'éprouvent les adolescentes.

® TAMPAX — Marque de commerce déposée. T.M. TAMBRANDS INC. © 1992 TAMBRANDS CANADA INC. — utilisateur autorisé.

Organisations Membres de la FCE et organisations affiliées à la FEO

British Columbia Teachers' Federation
2235, rue Burrard
Vancouver (Colombie-Britannique) V6J 3H9
(604) 731-8121

The Alberta Teachers' Association
11010-142e Rue
Edmonton (Alberta) T5N 2R1
(403) 453-2411

Saskatchewan Teachers' Federation
C.P. 1108
Saskatoon (Saskatchewan) S7K 3N3
(306) 373-1660

The Manitoba Teachers' Society
191, rue Harcourt
Winnipeg (Manitoba) R3J 3H2
(204) 888-7961

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
1260, rue Bay
Bureau 700
Toronto (Ontario) M5R 2B5
(416) 966-3424

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens
681, chemin Belfast
Ottawa (Ontario) K1G 0Z4
(613) 244-2336

Ontario Public School Teachers' Federation
1260, rue Bay
Bureau 200
Toronto (Ontario) M5R 2B7
(416) 928-1128

Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario
60, promenade Mobile
Toronto (Ontario) M4A 2P3
(416) 751-8300

Federation of Women Teachers' Associations of Ontario
1260, rue Bay
Bureau 300
Toronto (Ontario) M5R 2B8
(416) 964-1232

The Ontario English Catholic Teachers' Association
65, avenue Saint-Clair est
Bureau 400
Toronto (Ontario) M4T 2Y8
(416) 925-2493

Association provinciale des enseignantes et enseignants protestants du Québec
17035, boulevard Brunswick
Bureau 1
Kirkland (Québec) H9H 5G6
(514) 694-9777

New Brunswick Teachers' Association
C.P. 752
Fredericton (Nouveau-Brunswick) E3B 5R6
(506) 452-8921

Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick
650 Montgomery
C.P. 712
Fredericton (Nouveau-Brunswick) E3B 5B4
(506) 452-1731

Nova Scotia Teachers Union
3106, chemin Dutch Village
Halifax (Nouvelle-Écosse) B3L 4L7
(902) 477-5621

Newfoundland and Labrador Teachers' Association
3, chemin Kenmount
Saint John's (Terre-Neuve) A1B 1W1
(709) 726-3223

Prince Edward Island Teachers' Federation
C.P. 6000
Charlottetown (I.-P.-É.) C1A 8B4
(902) 569-4157

Northwest Territories Teachers' Association
5018-48e Rue
C.P. 2340
Yellowknife (T. N.-O.) X1A 2P7
(403) 873-8501

Yukon Teachers' Association
2064, avenue Second
Whitehorse (Yukon) Y1A 1A9
(403) 668-6777